

Dysleksi og selvoppfattelse hos norske elever:

En kvalitativ studie

Victoria Marie Lund



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

02.06. 2014

Dysleksi og selvoppfattelse hos norske elever:

En kvalitativ studie

© Victoria Marie Lund

År: Vår 2014

Tittel: Dysleksi og selvoppfattelse hos norske elever
En kvalitativ studie

Forfatter: Victoria Marie Lund

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: All kopi

Sammendrag

Denne oppgaven dreier seg om norske elever med dysleksi og deres selvoppfattelse. Problemstillingen er: ”Hvordan opplever elever med dysleksi at deres vansker virker inn på skolehverdagen og deres selvoppfattelse?” Slike elever strever med alle fag som krever mye lesing og skriving, noe de fleste fag gjør etter hvert som eleven avanserer i skolesystemet og når ungdomsskolen og til sist videregående. Fra og med ungdomsskolen, når karaktersettingen begynner, vil nederlagene til elever som strever med dysleksi, gjerne øke i omfang og hyppighet, og dessuten ofte bli mer synlige for de andre i klassen også, slik at skolehverdagen totalt sett kan oppleves som slitsom. Det å stadig ligge etter de andre til tross for at en arbeider hardt og ofte mye mer enn de elevene som ikke har lese- og skrivevansker, kan lett gå utover selvoppfattelsen til elever med dysleksi, og i særlig grad den akademiske selvoppfattelsen.

I dagens teknologiske samfunn, der gode lese- og skriveferdigheter er svært viktige også utenom skolen, kommer vanskene til elever som sliter med dysleksi, blant annet til syne når de er aktive i sosiale medier som for eksempel Facebook og Twitter, og når de chatter eller skriver meldinger på mail eller telefon mm. Også her kan elever med dysleksi oppleve nederlag og for eksempel føle at det er flaut med alle skrivefeilene, som kameratene gjerne reagerer på.

Jeg opplever dette som et viktig tema å undersøke og sette fokus på, og i denne oppgaven belyses det både gjennom en teoridel med referanser til tidligere undersøkelser, både norske og internasjonale, samtidig som jeg har gjort min egen lille undersøkelse. Metoden jeg valgte er semi-strukturert intervju av seks elever, men jeg har i denne oppgaven valgt å konsentrere meg om bare to av dem, som da er gjort om til casestudies der jeg kan gå mer i dybden. I kapittel 4 presenteres Bjørn (12 år) og Nora (18 år). Begge to fikk diagnosen dysleksi i 4. klasse. Det viste seg at begge disse elevene har opplevd å få god hjelp og støtte både hjemme og på skolen, og begge uttrykker i dag at de føler at skolen går fint både faglig og ikke minst sosialt. Begge har strevet mye med å mestre lesing og skriving for å nå det aldersadekvate nivået, men de strever fortsatt med noen teoretiske fag, og de forklarer selv at dette er fordi disse fagene krever mye lesing og skriving.

I kapittel 5 sammenligner jeg mine egne resultater med noen utvalgte utenlandske undersøkelser, og det viser seg at resultatene fra de utenlandske undersøkelsene ikke stemmer

overens med det som mine deltakere fortalte. Sammenligningen gir et interessant innblikk i enkeltfaktorer som kan vise seg å være ikke bare nyttige, men ganske avgjørende for elever med dysleksi, for eksempel det å få stilt den riktige diagnosen på et tidlig tidspunkt. Først da blir det mulig å tilrettelegge undervisningen og tildele hjelpemidler, for slik å heve elevens lese- og skriveferdigheter på et så tidlig tidspunkt som mulig. Dermed vil en kunne minske sjansen for at en elev med dysleksi faller helt av lasset og faglig blir liggende langt etter de andre i klassen, noe som sterkt øker sjansen for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, og lært hjelpeløshet. Uten disse vanskene er det lettere å oppnå en høy selvoppfattelse, både akademisk og generelt.

De utenlandske undersøkelsene kan vise at det er viktig at læreren har kunnskap om de typiske kjennetegnene til elever med dysleksi, og kunnskap om hvordan en kan hjelpe elever med denne typen vansker. Skolens økonomiske situasjon har også en betydning, fordi skolen må ha tilstrekkelige økonomiske ressurser til å kunne tilrettelegge undervisningen og tilby relevante hjelpemidler til elever med dysleksi. På enkelte av de skolene som var involvert i de utenlandske undersøkelsene (særlig Riddick, 2010, Glazzard, 2010 & Singer, 2007), manglet disse økonomiske ressursene, som kan se ut til å ha påvirket elevene med dysleksi sin selvoppfattelse og deres faglige prestasjoner.

Forord

Skriveprosessen i forbindelse med denne oppgaven har vært en lang og utfordrende læreprosess for meg som aldri har skrevet en tekst av slikt omfang før. Likevel har det ikke bare vært svært lærerikt, men jeg har også trivdes med arbeidet. Inspirasjonen til å arbeide med dette temaet kommer både fra egne erfaringer med det å ha dysleksi, og fra det faktum at det eksisterer lite norsk forskning innen temaet dysleksi og selvoppfattelse hos skoleelever.

Jeg vil gjerne få rette en stor og hjertelig takk til min veileder, Leila Ferguson, som har vært en helt fantastisk og usedvanlig pliktoppfyllende og samvittighetsfull veileder. Ikke bare har hun gitt meg mange gode råd og verdifulle tips, hun har også støttet og oppmuntret meg under hele prosessen og har gjort oppgaveskrivingen til en positiv opplevelse for meg.

Jeg vil også gjerne rette en spesiell takk til de seks ungdommene som deltok i undersøkelsen min, og til deres hjelpsomme foreldre. Alle seks deltakere gav meg inspirasjon og motivasjon til å gjennomføre arbeidet med denne oppgaven, for de fikk meg til å innse at det virkelig var viktig å belyse temaet dysleksi og selvoppfattelse. Jeg vil også rette en stor takk til Norges dysleksiforbund, som hjalp meg med å få tak i deltakere.

Samtidig må jeg få si tusen takk for hjelp og støtte både til min mann og mine foreldre: De har alle støttet meg gjennom hele skriveprosessen.

Når jeg nå avlutter skrivingen av denne masteroppgaven, sitter jeg igjen med mye kunnskap om selvoppfattelse, motivasjon, mestring, identitet og tiltak for elever med dysleksi. Dette er noe jeg tar med meg inn i arbeidslivet, men jeg håper også at andre som leser denne oppgaven, kan dra nytte av det jeg har kommet frem til, og kanskje bli inspirert til å forske videre på dette området. Det å ha dysleksi i et samfunn der lesing og skriving er såpass i fokus som i Norge i dag, kan oppleves som vanskelig for dem som har problemer på nettopp de områdene, men samtidig er også folk med dysleksi avhengige av å ha en høy selvoppfattelse, slik at de ikke får problemer med å fungere i samfunnet.

Oslo, juni 2014

Victoria Marie Lund

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 2 | Dysleksi og selvoppfattelse..... | 4 |
| 2.1 | Dysleksi: En primærvanske | 4 |
| 2.2 | Lese- og skriveutvikling | 6 |
| 2.3 | Motivasjon..... | 8 |
| 2.3.1 | Tiltak for å løfte motivasjon..... | 11 |
| 2.3.2 | Mål og delmål..... | 11 |
| 2.4 | Sekundære vansker | 12 |
| 2.4.1 | Selvoppfattelse | 13 |
| 2.4.2 | Identitet..... | 18 |
| 2.4.3 | Lært hjelpløshet..... | 20 |
| 2.4.4 | Sosiale og emosjonelle vansker..... | 21 |
| 2.5 | Sosialiseringsprosessen | 23 |
| 2.5.1 | Å unngå sammenligning..... | 25 |
| 2.6 | Tiltak i hjemmet og på skolen | 26 |
| 2.6.1 | Hjemmet..... | 27 |
| 2.6.2 | Skolen..... | 29 |
| 2.6.3 | Tilpasset opplæring i skolen..... | 31 |
| 2.6.4 | Spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP) | 32 |
| 2.6.5 | Lingdys og lingright | 33 |
| 2.6.6 | Lydbøker | 34 |
| 2.6.7 | Et alternativt tiltak? | 34 |
| 3 | Metode..... | 37 |
| 3.1 | Valg av kvalitativ metode..... | 37 |
| 3.2 | Induktiv vs. deduktiv metode | 38 |
| 3.3 | Intervjuguiden..... | 39 |
| 3.4 | Prosedyre | 40 |
| 3.5 | Validitet og reliabilitet..... | 42 |
| 3.6 | Forsking og etikk..... | 44 |
| 4 | Resultater..... | 46 |
| 4.1 | Case 1 – Bjørn | 46 |

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 4.2 | Case 2 - Nora | 48 |
| 5 | Drøfting | 53 |
| 5.1 | Selvoppfattelse..... | 53 |
| 5.1.1 | Identitet..... | 57 |
| 5.2 | Motivasjon | 59 |
| 5.3 | Det sosiale livet | 61 |
| 5.4 | Skolen og tiltak..... | 62 |
| | Konklusjon | 66 |
| | Litteraturliste | 68 |
| | Vedlegg | 72 |

1 Innledning

Dette er en masteroppgave innen masterprogrammet pedagogisk-psykologisk rådgiving. Dette masterprogrammets pensum har vært delt inn i tre hovedkategorier: 1. Språk, kommunikasjon og læring; 2. Psykososial utvikling og utviklingsforstyrrelser; 3. Rådgiving og veiledning.

Denne oppgaven omhandler i hovedsak emner fra punkt 1: Språk, kommunikasjon og læring, med hovedvekt på språk og læring. Samtidig vil også kategori 2 berøres, siden det legges vekt på selvoppfattelse og sekundære vansker.

Problemstillingen lyder slik: ”Hvordan opplever elever med dysleksi at deres vansker virker inn på skolehverdagen og deres selvoppfattelse?” Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske, som medfører en fonologisk svikt, det vil si at individet har vansker med korrekt avkodning av fonemene og deres korresponderende bokstaver, noe som fører til svake lese- og skriveferdigheter i forhold til andre jevnaldrende individer. Det viser seg at et individ med dysleksi ikke har vansker på andre områder av den kognitive utviklingen, det vil si at disse elevenes intelligensnivå ellers er helt aldersadekvat.

Problemstillingen vil bli belyst både gjennom en teoretisk gjennomgang (kapittel 2) og gjennom to kasusstudier av norske elever (kapittel 4). Jeg setter fokus på elevenes selvoppfattelse i skolesituasjonen, det vil si at jeg ønsker å se på hvordan elevenes selvoppfattelse henger sammen med deres grad av mestring og deres motivasjon for skolearbeidet. Jeg kommer altså også inn på begrepet motivasjon, som alltid er et viktig element i enhver diskusjon om mestring, som igjen har betydning for individets akademiske selvoppfattelse. Jeg kommer også inn på identitet som en viktig del av elevens selvoppfattelse. Hvordan en ser på seg selv, hvordan en vurderer sine evner og ferdigheter vil ha betydning for ens identitet, for hvordan en svarer på spørsmålet ”Hvem er jeg?”.

Kapittel 1 er denne innledningen. Her blir oppgavens tema presentert og begrunnet. Det vil foreligge en oppsummering av de ulike kapitlene og en innledning for tema: dysleksi og selvoppfattelse.

Kapittel 2 inneholder en mer teoretisk gjennomgang av faglitteraturen, og der en også får et dypere innblikk i hovedbegrepene selvoppfattelse og dysleksi, som begge blir brukt i drøftingen i kapittel 5. Men selv om oppgaven dreier seg mye om å beskrive fenomenet dysleksi og konsekvensene av en slik diagnose, ligger hovedfokus for oppgaven på en

undersøkelse av selvoppfattelsen til elever med dysleksi, slik denne selvoppfattelsen fremstår i ulike faglige undersøkelser av elever med dysleksi (se nedenfor), inkludert min egen lille undersøkelse. Det har i tidligere forskning vært fokusert på de tekniske og praktiske vanskene rundt det å ha dysleksi, men det har vært gjort lite forskning rundt elevenes selvoppfattelse.

Kapittel 3 er et metodekapittel der jeg beskriver og redegjør for intervju som den metoden jeg selv valgte å benytte meg av. Det foreligger en beskrivelse av intervjuguiden og en redegjørelse av prosedyrer for undersøkelsen, blant annet søkeprosessen til NSD. Her forklares det hvordan intervjudeltakerne ble rekruttert, og redegjøres for gjennomføringen av intervjuene. Undersøkelsens validitet og reliabilitet blir også diskutert.

Kapittel 4 er en casebeskrivelse og jeg trekker frem de viktige resultatene fra de to deltakerne jeg valgte å ha fokus på, disse deltakerne har fått navnene Bjørn (12 år) og Nora (18 år).

Kapittel 5 blir en drøfting av resultatene fra kapittel 4. I kapittel 5 blir resultatene fra casene drøftet ut ifra og opp mot teorien fra kapittel 2, og særlig blir casene mine sammenlignet med andre undersøkelser innenfor samme tema: dysleksi og selvoppfattelse.

Dysleksi er et tema som det har blitt skrevet om mange ganger før, men jeg ønsker som sagt å undersøke denne mye omtalte vansken fra en ny vinkel, og i den forbindelse var det viktig å intervju ungdommer med dysleksi om deres egen selvoppfattelse. Burden (2005) uttrykker at selvoppfattelsen hos denne gruppen er et neglisjert tema, og at det er behov for mer forskning som fokuserer på de emosjonelle aspektene ved det å leve med dysleksi, og dermed også på hvordan elever med dysleksi håndterer skolehverdagen.

Det er viktig for meg å presisere at elevene i min undersøkelse er norske og har diagnosen dysleksi. Tanken var at det ikke skulle kunne være noen tvil om at det var dysleksien som var elevenes primærvanske, med andre ord at språklig bakgrunn ikke kunne være årsaken til lese- og skrivevanskene.

Lese- og skriveferdigheter er et aktuelt tema, ikke minst i vestlige land som i dag refereres til som ”kunnskapssamfunn” (Bråten, 2007), det vil si samfunn som har mye fokus på utdanning, og der lesing og skriving er essensielle faktorer allerede i den primære læringsprosessen, altså i 1. klasse. I tillegg legges det i dag mer vekt på de teoretiske skolefagene enn tidligere (Roe, 2013).

Skolehverdagen er kompleks og generelt full av inntrykk, kommentarer, sosiale sammenligninger og sosial læring. For en elev med dysleksi vil flere av de vanlige læringssituasjonene være mer krevende enn for elever som ikke strever med lignende problemer. En elev med dysleksi vil ha større vansker med graden av mestring og sliter med å lese og skrive på et aldersadekvat nivå. Dette kan bli veldig synlig, ikke minst når en samarbeider i grupper på skolen. Og dersom en elev med dysleksi daglig erfarer liten grad av mestring og opplever at medelevene ikke forstår eller ikke viser hensyn til hans/hennes vansker, skal det ofte ikke mye til før vedkommende elevs selvoppfattelse synker.

Elever med dysleksi må dermed finne metoder som fungerer for dem i hverdagen, for eksempel leseteknikker og egne strategier som gjør at de opplever mestring på skolen – noe som igjen kan føre til en høyere grad av akademisk selvoppfattelse. Men lese- og skriveferdighetene er også viktige i alle mulige sammenhenger i dagliglivet, som når en trenger å lese en oppskrift eller annonse, kjøpe noe på nettet eller søke på en jobb.

På grunn av de sosiale mediene og fenomener som mobil teksting, er de unges fritid i dag i utstrakt grad preget av skriftspråket. For en som daglig strever med lese- og skriveferdighetene sine, vil det kunne medføre store vansker å henge med i en krevende skolehverdag og etterpå delta aktivt i og oppnå full beherskelse av de sosiale mediene. Når en skriver mye feil i kladdeboken på skolen, er det bare læreren som ser det, men hvis en skriver mye feil på internett, kan alle se feilene. Det kan lett skje at en kommer til å føle seg utenfor og isolert fra vennegjengen, og slike følelser kan fort utvikle seg til sosiale og emosjonelle vansker, som i sin tur gjør at individets selvoppfattelse blir lav. Selvoppfattelse er viktig for livskvaliteten, så for elever med dysleksi vil det være viktig at selvoppfattelsen blir ivaretatt, slik at de kan oppleve å mestre både på skolen og utenfor.

Selvoppfattelse er altså et viktig tema å ta opp fordi hvordan en person vurderer seg selv, vil ha mye å si for i hvor stor grad vedkommende har tro på seg selv og egne evner. Tema for oppgaven er ikke nytt, men det å se det fra elevens synsvinkel er det ikke mange andre norske undersøkelser som har tatt for seg. Det har i det hele tatt vært skrevet lite om selvoppfattelse i norsk litteratur, og derfor vil en finne mange utenlandske referanser i denne oppgaven.

2 Dysleksi og selvoppfattelse

I dette kapitlet skal jeg redegjør for begrepene dysleksi, selvoppfattelse, motivasjon og identitet. Litteraturen som blir brukt, er valgt ut fra hva som kan belyse tema teoretisk.

Definisjonene som trekkes frem, stammer fra både internasjonale og norske forskere, dette for å gi leseren en bred oversikt over hva dysleksi er, og hvordan et individs selvoppfattelse kan påvirkes av det å ha dysleksi.

Begrepet selvoppfattelse, sett i relasjon til begrepet dysleksi, kommer til å være det som blir sterkest vektlagt i denne oppgaven, for som nevnt innledningsvis, er selvoppfattelsen hos elever med dysleksi noe som trenger mer oppmerksomhet i en norsk faglig kontekst.

2.1 Dysleksi: En primærvanske

Spesifikke lese- og skrivevansker utgjør det vi kaller en primærvanske. Det vil si at dette er en hovedvanske, en vanske som i utgangspunktet er til stede hos eleven. Dysleksi regnes som en undergruppe av diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker, derfor blir begge uttrykkene brukt om hverandre her.

Riddick (2010) trekker frem definisjonen til dysleksiforbundet i USA fra 2007, den sier at dysleksi er:

“...characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and provision of effective classroom instruction” (Riddick, 2010: 6).

Lyon, Shaywitz & Shaywitz, i Hulme & Snowling (2009) definerer dysleksi på følgende måte: ”Dyslexia is a specific disability that is of neurobiological origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and poor spelling... These difficulties typically result from a deficit of phonological component of language...” Her viser forskerne til at dysleksi er en nevrobiologisk vanske: For eksempel har elever med dysleksi svakere superior temporal cortex, som styrer inntaket av lyd (Asbjørnsen, 2002). Dette kan delvis forklare de vanskene elever med dysleksi har med å fange opp lydene i språket, det som kalles fonologiske vansker. ”Phonological processing skills involve listening to the sounds made in oral language and using knowledge of these in learning to decode written words.” (Riddick, 2010: 15-16). En fonologisk bevissthet gir oss altså en forståelse av hvilke

lyder i talespråket bokstavene representerer. Fonologiske vansker er dermed vansker med å oppfatte (med øret) enkeltlydene i et ord, hvordan disse er trukket sammen til den fulle uttalen av ordet, for så kunne avkode det samme ordet når det i neste omgang blir presentert i skriftlig form, med en eller flere bokstaver for hvert enkelt fonem.

At en elev har en svak fonologisk bevissthet eller vansker med den fonologiske prosessen (Hulme & Snowling, 2009), betyr at vedkommende har vansker med å trekke de skriftlige bokstavene som sees, uttrykt gjennom de muntlige fonemene som høres, sammen til meningsbærende ord. Elever med dysleksi har vansker med en korrekt gjenkjenning av ordene, og dermed også problemer med å automatisere lesingen for å kunne lese korrekt og flytende. I stedet staver de seg gjennom ordene bokstav for bokstav eller lyd for lyd, noe som gjør at de bruker mye lengre tid og også leser flere feil enn sine jevnaldrende. Lydering er en strategi som mennesker med dysleksi benytter seg mye av (Snowling, 2000). I tillegg har elever med dysleksi som regel svake staveferdigheter.

Det er mange undersøkelser, blant annet tvillingstudier, som tyder på at dysleksi kan være arvelig (Hulme & Snowling, 2009). Når en av foreldrene har dysleksi, vil det være 50% sjanse for at barnet arver vanskene. Det kan se ut som om barna først og fremst arver vanskene med den fonologiske bevisstheten. Så når en av foreldrene har dysleksi, vil det være viktig at nærmiljøet er parat til å gi barnet ekstra støtte ved begynnelsen av leseopplæringen (Hulme & Snowling, 2009).

På den andre siden kan nærmiljøet i seg selv utgjøre en risikofaktor for at barnet skal utvikle dysleksi: Det har blitt påvist at i familier der barna blir lite lest for, og det er liten aktivitet i forhold til å snakke om og leke med bokstavene, er de allerede i risikosonen for å utvikle dysleksi. Whitehurst & Lonigan, i Hulme & Snowling (2009), viste til at hvis mor har lav utdanning, løper også barnet en stor risiko for å utvikle lese- og skrivevansker.

Rygvold (2009) presiserer at dyslektikers svakere lese- og skriveferdigheter ikke stemmer overens med resten av deres ellers aldersadekvate ferdigheter. Dette kommer også frem i definisjonen som Riddick (2010) trekker frem, men det blir ikke nevnt i definisjonen i Hulme & Snowling (2009).

Elever med dysleksi viser seg å ha store problemer med lesing og leseforståelse, men de viser som regel likevel å skåre aldersadekvat på IQ tester (Rygvold, 2009 & Singer, 2007).

Definisjonen til det amerikanske dysleksiforbundet påpeker også at den svakheten som elever

med dysleksi har på det fonologiske området, kan oppfattes som uventet, og også føre til vansker med å følge klasseromsundervisningen på en effektiv og alderssamsvarende måte.

Rygvdold (2009) legger vekt på at det er viktig å si at dysleksi er en spesifikk lærevanske som ikke henger sammen med det å ha lav IQ, men er sentrert rundt lesing og skriving. Riddick (2010) kaller dysleksi for en "learning disability (LD)", og i likhet med Rygvold (2009) understreker Riddick (2010) at individer med dysleksi ikke mangler de nødvendige kognitive evnene til å lese og skrive på et aldersadekvat nivå, men at det er de fonologiske evnene som ikke holder tritt med individets øvrige evner.

2.2 Lese- og skriveutvikling

Det å lære å lese er en sammensatt læringsprosess (Roe, 2013), for lesing er en sammensatt kompetanse som ikke bare krever avkodingsevner (se over), men også forståelse for det en leser. Mange forskere bruker modellen "Simple View of Reading", en modell som prøver å forklare hva lesing er: $\text{Reading (lesing)} = \text{decoding (avkoding)} \times \text{linguistic comprehension (språkforståelse)}$. Tanken bak modellen er at en kan ikke klare å lese uten at begge disse to faktorene er på plass, både avkoding og språkforståelse. Svake avkodingsevner gjør det umulig å få med seg innholdet, og en svak språkforståelse vil gjøre det umulig å avkode riktig. Eleven må både vite hva ordene som skal leses, betyr, og hvordan alle ordene i teksten henger sammen (Humble & Snowling, 2009).

For å kunne kalle en aktivitet for lesing (i forhold til for eksempel staving), må eleven altså ikke bare utføre selve ordavkodingen, men også greie å hente ut mening fra setningene, og sette setningene og avsnittene sammen til en meningsbærende helhet (Bråten, 2007). Når en sier at en elev har "knekket lesekode", vil det si at eleven har tilegnet seg de tekniske ferdighetene som kreves for å bli en god leser. Dette skjer vanligvis når barnet er rundt 6-7 år gammelt (Roe, 2013).

Sweet & Snow (2003) trekker frem tre hovedkomponenter som viktige for leseforståelsen:

1. Hvem som leser
2. Hvilken tekst det dreier seg om
3. Hvilken sammenheng teksten skal forstås i.

For elever med dysleksi vil vanskene med den elementære ordavkodingen fort gå utover deres muligheter til å forstå selve innholdet, fordi de bruker så mye tid på å finne ut hvilke konkrete ord som er skrevet, at de ikke får med seg innholdet underveis, og dermed kan det bli både slitsomt og umotiverende å lese.

Å forstå det en leser, er helt avgjørende, for hvis en ikke vet hva innholdet i teksten er, kan en heller ikke lære noe av den. Målet med å lære seg å lese er at en skal kunne bruke teksten i arbeidet med å tilegne seg ny kunnskap, eller i prosessen med å føre eksisterende kunnskap videre til et høyere nivå. Når en elev beveger seg oppover i skole- eller utdanningssystemet, vil et eventuelt problem med lesingen få stadig større konsekvenser for elevens resultater på skolen (Humble & Snowling, 2009).

Dessuten opptrer teksten aldri i et vakuum, den vil alltid befinne seg i en sosiokulturell kontekst, for eksempel en sosial situasjon i klasserommet. Leserens bakgrunn og forkunnskaper i forbindelse med stoffet vil påvirke hvordan leseren tolker teksten (Sweet & Snow, 2003). Hvordan teksten vil bli tolket, kommer altså helt an på hvem leseren er.

Lesing er som nevnt en egenskap som er høyt verdsatt i dagens samfunn (Burden 2008). Det er en ferdighet en har bruk for til nesten alle hverdagslige oppgaver, for lesing og skriving er essensielt både for å følge med på hva som skjer i vennegjengen, og for å finne frem til nødvendig informasjon, for eksempel ved å lese underteksten på TV, rutetabellen for offentlig transport, eller skrive en tekstmelding på mobilen.

En god leser må ha fokus og konsentrasjon. En god leser lærer seg strategier for å bli bedre kjent med teksten, og vet hvordan han/hun skal lese på en effektiv måte, men samtidig få med seg tekstens budskap (Bråten, 2007). En svak leser vil lett la seg distrahere av ting som skjer rundt seg og prøve å bli fort ferdig, fremfor å konsentrere seg om å få med seg innholdet i teksten. Elever med dysleksi opplever dessuten gjerne at bokstavene hopper rundt på siden, samtidig som de fort glemmer hva de leste på forrige side, og dermed gir innholdet ikke mening (Snowling, 2000). Når en tekst ikke gir mening, uansett hvor mange ganger en prøver å lese og konsentrere seg, blir det tungt og slitsomt å lese og kan fort føre til at lesing som sådan fortøner seg som en frustrerende og usikker aktivitet. Dette kan igjen føre til en elev med dysleksi begynner å tvile, ikke bare på sine leseferdigheter, men på seg selv, og dermed føler seg ”dum”. Når eleven i tillegg opplever å ha mange skrivefeil, kan det bli vanskelig å opprettholde motivasjonen rundt skolen og skolearbeidet (Riddick, 2010).

Elever med dysleksi har også vist seg å ha større problemer med å lære seg nye språk enn de barna har som ikke har spesifikke lese- og skrivevansker. Dersom en strever med å knekke lesekoden på sitt eget morsmål, er det forstålig at det blir enda mer krevende på et nytt og ukjent språk, der fonemene kan være helt annerledes, og skriftlige og muntlige regler er helt forskjellige fra det som gjelder i ens eget morsmål. (Sweet & Snow, 2003)

Skolehverdagen til en elev med dysleksi er dermed ofte mye tyngre enn hverdagen til en elev helt uten spesifikke lese- og skrivevansker. Derfor anses det som veldig viktig å bygge et støttende nettverk rundt disse elevene og finne løsninger som fremmer læring hos denne spesielle gruppen, som eksempelvis vil ha nytte av å streke under vanskelige ord og gjennomgå dem med læreren (Sweet & Snow, 2003).

Det å skaffe seg forkunnskaper og å jobbe med eller rundt teksten før en begynner å lese den som helhet, vil være nyttig for alle elever (Bråten, 2007), men fordi en slik leseforberedelse i utgangspunktet er vanskelig for elever med dysleksi, begynner de ofte å lese teksten uten å ha forberedt seg, noe som gjør at tekster med nye temaer blir enda mer krevende å komme seg gjennom. For en elev med dysleksi vil det være ekstra vanskelig å sette i gang med lesing av en tekst helt uten forkunnskaper (Sweet & Snow, 2003), fordi en viss mengde forkunnskaper om tema og innhold kan være avgjørende for at lesingen skal gå lettere. Hvis lesingen går lettere og innholdet er forstålig for eleven, vil lysten til å fortsette å lese gjerne dukke opp (Sweet & Snow, 2003).

2.3 Motivasjon

Motivasjon er ikke direkte observerbart, men graden av og typen motivasjon avslører seg gjennom en elevs atferd. Motivasjon er en viktig og helt nødvendig forutsetning for læringsprosessen når en skal i gang med noe nytt (Schunk & Zimmerman, 2012), og når en skal lære noe nytt, er en som regel nødt til å lese en tekst, enten på en dataskjerm eller i en bok. Det har blitt gjort mye forskning omkring motivasjon, og i denne delen vises det til et kort innblikk i ulike funn innen motivasjonsforskning.

Singer (2007) gjorde en undersøkelse med 60 deltakere fra Nederland og et alderspenn mellom 9 og 12 år. Alle deltakere hadde diagnosen dysleksi. Undersøkelsen legger vekt på at elever med dysleksi har en vanskelig skolehverdag som er fylt med nederlag og utfordringer. Singer har brukt intervju metoden ”inner logic”, som er beregnet på å avsløre et barns

motivasjon for egen atferd. Undersøkelsen ser på hvordan deltakerne håndterer akademiske nederlag, og hvordan de opplever å leve med dysleksi. Mange av deltakerne opplevde at de gikk glipp av mye som deres jevnaldrende uten dysleksi fikk vært med på. I sin konklusjon trekker Singer frem at motivasjon er selve nøkkelen til å skape gode akademiske opplevelser hos elever med dysleksi.

Når en elev yter lite, kan det være uttrykk for at vedkommende er lite motivert, eller et uttrykk for at oppgaven er for krevende, noe som for eksempel kan være tilfelle hvis oppgaven ikke er tilrettelagt for eleven med dysleksi. Når en elev som presterer svakt, oppdager at han/hun kan forbedre sine prestasjoner, vil motivasjonen øke, men hvis eleven så oppdager at vanskene ligger hos han/henne selv, og det synes umulig å løse dem, vil motivasjonen for å yte sitt beste, kunne dale igjen (Wormnes & Manger, 2005). Når forventningene er rettet mot bedre skolerresultater, vil skuffelser kunne føre til en svakere tro på egne akademiske evner. Og en lav akademisk selvoppfattelse gir i sin tur mindre motivasjon for å gå løs på utfordrende oppgaver (Burden, 2005), og senker dermed forventningene til egen mestring. Dette kan igjen virke inn på den generelle selvoppfattelsen, noe som på sikt kan føre til problemer rundt utformingen av ens egen identitet (Burden, 2005).

Motsatt vil en elev som gjør det bra på skolen, ha muligheten for å utvikle en generelt positiv holdning og motivasjon, og vil dermed ha bedre forutsetninger for å takle nye utfordringer. Sagt på en annen måte: En positiv akademisk selvoppfattelse vil bidra til økt motivasjon hos eleven. En positiv akademisk selvoppfattelse oppnår en når en gjentatte ganger opplever mestring på ulike områder. For eksempel, en elev som har dysleksi, har satt seg som mål å få karakteren 3 i norsk skriftlig. Viser det seg at eleven oppnår det målet som han/hun satte seg, vil dette oppleves som et viktig tilfelle av mestring, og vil kunne bidra til å styrke elevens akademiske selvoppfattelse. Men dersom læreren likevel ikke er fornøyd med at eleven bare fikk 3, og sier at han/hun kunne gjort det bedre, kan elevens akademiske selvoppfattelse likevel forbli svekket, til tross for at han/hun nådde sitt personlige mål.

En motivert elev har en langt større sjanse til å klare å mestre en krevende oppgave enn en umotivert elev som ikke setter seg noe mål, og som heller ikke har noen strategi for hvordan oppgaven skal løses, slik at målet kan nås. En motivert elev vil jobbe systematisk og strukturert, mens en umotivert elev vil være ustrukturert og lite systematisk i sin fremgangsmåte, noe som igjen kan gjøre den i forveien umotiverte eleven enda mindre

motivert, fordi han/hun på den måten gjør oppgaven enda vanskeligere å løse for seg selv (Schunk & Zimmerman, 2012).

Interesse regnes for å være en av de viktigste faktorene for å skape motivasjon, særlig hos elever som har en lav motivasjon i utgangspunktet (Refsahl, 2012). Elever med dysleksi er mer avhengig av motivasjon og interesse enn elever uten slike vansker. Dette betyr at hvis en elev med dysleksi skal finne motivasjon for å utføre en krevende oppgave, vil det å oppleve en interesse for tema gjøre oppgaven lettere å gjennomføre (Schunk & Zimmerman, 2012).

For å skape motivasjon, må elev og lærer blant annet å klargjøre mestringsforventningene, både de forventningene eleven har til seg selv, og de forventningene læreren har til eleven. Mestringsforventninger vil da si elevens og/eller lærerens forventninger om i hvilken grad vedkommende elev kommer til å mestre det han/hun står overfor, men inkluderer også om eleven selv tror han/hun er i stand til å planlegge og gjennomføre oppgaven (Refsahl, 2012).

En elev som har opplevd mange nederlag og har mye erfaring med det å føle at en ikke mestrer, vil til slutt få vanskeligheter med å finne tilstrekkelig motivasjon for å gjøre krevende oppgaver. Derimot vil en elev som opplever suksess, få motivasjon til å påta seg nye utfordringer, og vil da føle seg erfaringsmessig trygg på at en arbeidsinnsats basert på egne evner og kunnskaper, vil være tilstrekkelig til å kunne gjennomføre og løse oppgaven på en tilfredsstillende måte (Wormnes & Manger, 2005).

Skaalvik & Skaalvik (1996) trekker frem prestasjonsteorien til Atkinson. Sentralt for denne teorien er at en elev alltid enten prøver å oppnå suksess eller prøver å unngå nederlag. I følge Atkinson er det slik: ”Jo sterkere motivet er for å oppnå suksess, desto sterkere er tendensen til å engasjere seg i prestasjonsrettede aktiviteter, og desto større er innsatsen” (Skaalvik & Skaalvik, 1996: 80). Det vil si at den eleven som bare er motivert til å prøve å unngå nederlag, vil unngå prestasjonsrettede aktiviteter, mens den eleven som er motivert av suksess, nettopp vil oppsøke aktiviteter der han/hun kan prestere. Elever som er motiverte, har vist seg å være mer selvregulerte i sin læring og å ha større sjanse for å velge riktig fremgangsmåte enn elever med lave forventninger til sine egne prestasjoner (Burden, 2008).

Banduras teori skiller seg fra Atkinsons ved at Atkinson har en generell vinkling på individets mestringsforventninger og fokuserer mer på generell motivasjon, det vil si at motivasjonen ikke bare er rettet mot skoleprestasjoner, men også mot mestring på andre arenaer, som for eksempel fotballtrening (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Atkinson legger mer vekt på at eleven

prøver å unngå nederlag, fremfor å oppnå suksess. Bandura er mer opptatt av at eleven bør prøve å oppnå suksess og ikke bare jobbe for å unngå nederlag, fordi det gjør at motivasjonen ikke blir sterk nok.

Banduras teori er bedre egnet til bruk i skolesammenheng, i og med at den er spesifikt rettet mot skoleprestasjoner og fokusert på enten nederlag eller suksess i forhold til akademiske prestasjoner. Det vil være viktig at skolen prøver å finne tiltak som kan gjøre at elevens motivasjon øker, slik at eleven kan oppleve mestring og ikke bare nederlag i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik 1996).

2.3.1 Tiltak for å løfte motivasjon

Siden skolehverdagen til en elev med dysleksi ofte er mye tyngre enn hverdagen til en elev helt uten spesifikke lese- og skrivevansker, anses det som veldig viktig å bygge et støttende nettverk rundt disse elevene og finne løsninger som fremmer læring hos denne spesielle gruppen. En elev som strever med å lese, trenger å få et interessant tema å relatere seg til, slik at innholdet ikke virker for fremmed (Schunk & Zimmerman, 2012). Det å gjøre teksten spennende og relevant, altså skape en relasjon mellom eleven og teksten, kan gjøre at eleven syns det blir mindre skremmende å starte med lesingen (Sweet & Snow, 2003).

Elever med dysleksi vil eksempelvis også ha nytte av å streke under vanskelige ord eller fremmedord og gjennomgå dem med læreren, som kan skrive dem på tavla og forklare dem for klassen før de begynner å lese (Sweet & Snow, 2003). Andre leseforberedelser kunne gå ut på at læreren snakker om tekstens tema med klassen, de kan se på overskriftene og drøfte hva de viser til, eller kikke på bilder i teksten og finne ut hva de representerer. Hvis en slik har jobbet med teksten på forhånd, ”plukket den fra hverandre” og skaffet seg forkunnskaper, blir teksten enklere å forholde seg til, innholdet lettere å få med seg, teksten som helhet mer tilgjengelig – og motivasjonen for å gå i gang med oppgaven vil øke.

2.3.2 Mål og delmål

Målsetting er i seg selv en viktig del av det å skulle mestre et mål. Men målene som settes, må være realistiske. Hvis en setter for høye mål, vil en møte mye motstand hos elevene, mens hvis oppgaven er for lett, vil den ikke føre til den gode mestringsopplevelsen. En høy selvoppfattelse og tro på egne evner, det vil si troen på at en vil mestre, er viktige faktorer for å skape motivasjon (Wormnes & Manger, 2005). Etter hvert som en jobber mot målet sitt, vil

den gode selvoppfattelsen i forhold til egne evner og ferdigheter øke når en ser fremgang, men om en derimot ikke opplever fremgang, vil selvoppfattelsen svekkes sammen med troen på at en overhodet kan greie å nå sine mål.

Målorientering referer til at eleven jobber mot et mål som kan ha blitt til på grunn av enten ytre eller indre faktorer. Men motivasjonen for å oppnå dette målet er ikke styrt verken av indre eller ytre faktorer, men kun om et sterkt ønske om å nå målet. Hvis eleven eksempelvis har som mål å få karakteren 3 i matematikk til sommeren, og så greier dette, vil selvoppfattelsen innen matematikk høyst sannsynlig forsterkes, dette kaller Wormnes & Manger (2005) for mestringsmål. En elev kan sette seg ulike mål for mange typer oppgaver, og målorientering dreier seg da om elevens mål i relasjon til hver enkelt av disse oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 1996), eller hvert enkelt av disse mestringsmålene.

Elevens grad av interesse for oppgaven vil spille inn når eleven lager seg mål. Et tema som interesserer eleven, vil sannsynligvis gjøre at eleven har større glede av å utføre oppgaven, og dermed setter seg et høyere mål. Dreier det seg derimot om et tema som ikke interesserer eleven, må en spille på hvilken nytte det likevel kan ha for eleven å gjennomføre oppgaven. Eleven vil trenge mer informasjon om hva som er viktig å få ut av oppgaven, og hva en kan bruke den økte kunnskapen til. For å kunne veilede eleven bedre, må læreren jobbe sammen med eleven og prøve å forstå hvordan han/hun tenker (Nielsen, 2011).

Når det kommer til langsiktige mål, bør en også ha delmål, slik at en opplever mestring, øker motivasjonen og bedrer selvoppfattelsen underveis. For elever som strever, er det bedre å sette målene et hakk for lavt enn litt for høyt. Konsekvensen av å sette for lave mål kan bli at eleven blir positivt overrasket, mens konsekvensene av å sette målene for høyt, kan bli at de blir uoppnåelige, slik at eleven nødvendigvis må mislykkes, og så blir skuffet og kan miste mye av motivasjonen og troen på egne evner.

2.4 Sekundære vansker

I de foregående avsnittene har vi blant annet drøftet primærvansker, det vil si hva som er hovedvansken hos en elev (Asbjørnsen, 2002), og i denne oppgaven er det dysleksien som har hovedrollen som primærvanske. I denne delen skal jeg komme inn på sekundærvansker. En sekundærvanske er en vanske som kommer som en følge av det å ha en gitt primærvanske. Sekundære vansker blir noen steder referert til som komorbide vansker, eller tilleggsvansker

(Asbjørnsen, 2002). Sekundærvanskene kan variere fra person til person og trenger dessuten ikke oppstå hos absolutt alle elever med dysleksi, men de forekommer likevel hos mange og kan ofte gjøre det enda mer krevende å leve med den primære vansken.

For elever med dysleksi som i liten grad opplever mestring, men bare nederlag etter nederlag på skolen, kan det for eksempel være nærliggende å utvikle en lav akademisk selvoppfattelse som følge av denne konkrete primærvansken (Wormnes & Manger, 2005). En slik selvoppfattelse vil igjen kunne føre til at eleven mister motivasjonen og lett gir opp, noe som igjen kan føre til mange nye negative konsekvenser og vansker.

2.4.1 **Selvoppfattelse**

Selvoppfattelse er en paraplybetegnelse for flere relaterte begrep som selvfølelse, selvakseptering, selvrespekt, selvinnsikt og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I dette kapitlet vil noen av disse andre betegnelse, som selvakseptering og selv vurdering, også komme inn i bildet, men siden selvoppfattelse er det overordnede begrepet i denne oppgaven, er det dette som i hovedsak vil bli presentert og drøftet. I den engelskspråklige litteraturen brukes ofte begrepene self-esteem og self-concept (Burden, 2005).

Selvoppfattelse er en subjektiv vurdering, men likevel et allment fenomen, siden alle mennesker har en oppfattelse av seg selv, ikke bare de som har dysleksi. Det spesielle med de som har denne diagnosen, er bare at de ofte har vansker med selvoppfattelsen sin. Og det å ha en negativ selvoppfattelse, kan i mange tilfeller ses på som en konsekvens av det å lide av dysleksi, og derfor velger jeg å skrive om selvoppfattelse her og inkludere selvoppfattelse under punktet om sekundære vansker. For i denne konteksten blir oppgaven i stor grad å analysere de dysleksi-relaterte årsakene til en sviktende selvoppfattelse, samtidig som jeg undersøker hva som skal til for nettopp å unngå at selvoppfattelsen til en som lider av dysleksi, blir så lav at den må oppfattes som en sekundær vanske.

Skaalvik & Skaalvik (1996:15) definerer selvoppfattelse slik: "...enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv." Begrepet selvoppfattelse kan dermed sies å ha to hovedaspekter: Hvem jeg er og Hva jeg kan. "Hvem jeg er" dreier seg om forskjellige selvoppfatninger, konkrete tanker om egen identitet i betydningen det en vet om seg selv, og hvem en oppfatter at en er som person. "Hva jeg kan" dreier seg om hva individet faktisk mestrer, men også om hvilke forventninger en har til seg selv, og hvilken tiltro til egen mestring.

Selvoppfattelsen strekker seg fra lav til høy. En høy selvoppfattelse innebærer en sterk tiltro til egen mestring, til at en kan klare mye. En slik oppfattelse kan være helt realistisk, men trenger ikke være det. Det er fullt mulig å overvurdere egen mestring.

Med lav selvoppfattelse menes at en ikke oppfatter seg selv og sine personlige egenskaper som verdifulle. En har ikke forventninger eller tro på at en vil greie å oppnå sine mål. En lav selvoppfattelse kan gå utover ens mentale helse, og hvis situasjonen vedvarer over tid, kan individet utvikle psykiske problemer. Men også her er det slik at den lave selvoppfattelsen ikke trenger å være realistisk. Det kan hende individet kan mestre mye mer enn det tror det kan mestre, hvis en får hjelp til å utvikle sin selvoppfattelse og troen på egne evner.

Selvoppfattelsen kan altså være urealistisk, både i positiv og negativ forstand. Som antydning over, forekommer det ofte en forskjell mellom den personen en ønsker å være (idealet) og den personen en faktisk er (realistisk sett). Men hvis det rent generelt er for stor avstand mellom den reelle selvoppfattelsen og det idealet en ønsker å leve opp til, kan dette skape stor frustrasjon fordi vedkommende føler at han/ hun stadig vekk ikke oppnår det ønskede resultatet, uansett om dette alt i utgangspunktet kanskje er urealistisk (Wormnes & Manger, 2005).

Mennesket er et sosialt vesen som ikke eksisterer i et sosialt vakuum, derfor kan selvoppfattelsen aldri være helt uavhengig av sosiale referanser, dvs. av en sammenligning med andre, og hvordan en tror andre oppfatter en. I tillegg til at en skoleelev vil ha en oppfatning av hvilken sosial gruppe han/hun tilhører, vil eleven også ha tanker om hvordan andre betrakter han/henne. Dette kaller Skaalvik & Skaalvik (1996: 20) for ”persepsjon av andres vurdering”. Individets selvoppfattelse, inkludert hvordan individet ser på egne evner og prestasjoner, er med andre ord relatert til ens oppfatning av andre individers vurdering, både av en selv og av de andre individenes vurderinger av hvem de selv er. Dette kaller Skaalvik & Skaalvik (1996) for sosial sammenligning.

Selvoppfattelsen er dermed et flytende begrep som inkluderer både hvordan individet ser på seg selv, og hvilke forventninger det har til seg selv i de ulike hverdagsrollene det spiller innen ulike miljøer (Skaalvik & Skaalvik, 1996), forventninger som godt kan være definert av andre. Dermed blir det vanskelig å holde begrepene selvoppfattelse og motivasjon helt adskilt. Skillet mellom det en vet en kan mestre, og det en tror en mestrer, eller ønsker å mestre, kan være flytende, og kan lett påvirkes av andres forventninger til en selv, eller deres manglende

tro på en selv. Dersom andre har høye tanker om en, styrker det motivasjonen. Tilsvarende virker det demotiverende dersom ingen andre har noen tro på at en kan klare noe.

Videre er begrepet selvoppfattelse et komplekst og sammensatt begrep som kan deles opp i mange deler, for eksempel ens fysiske, emosjonelle, sosiale eller akademiske selvoppfattelse. I tillegg skiller Wormnes & Manger (2005) mellom indre og ytre selvoppfattelse. Indre er ens egne tanker om seg selv, mens ytre selvoppfattelse går ut på hva en tror at de som befinner seg i ens forskjellige miljøer, tenker om en. Ikke minst ungdomsskoleelever er særlig utsatt for å begynne å tenke på den ytre oppfattelsen av dem selv (sosial sammenligning) (Duesund, 2001).

Når individet tenker mye på hvordan de som befinner seg i hans/hennes miljø, oppfatter han/henne, blir den oppfattelsen en tror andre har av en, desto viktigere. Og da kan det forekomme at det inntrykket en tror at andre har av en selv, til slutt blir en del av ens egen selvoppfattelse. Det vil si at noen individers lave selvoppfattelse kan skyldes at de tenker for mye på hva de tror eller regner med at andre synes om dem, og tar for mye hensyn til dette, noe som for eksempel kan føre til at de ikke tør gjøre annet enn det som er sosialt akseptert, eller som de tror er sosialt akseptert innenfor det aktuelle miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Fordi selvoppfattelse også handler om hvordan individet tenker på seg selv i forhold til sine ulike miljøer, vil selvoppfattelsen kunne være ulik i ulike sosiale kontekster: Selvoppfattelsen kan si noe om hvordan individet oppfatter seg selv som respons på hvordan omgivelsene ser på det i en bestemt situasjon. For eksempel, i en vennegjeng der alle verdsetter lekselesing og skolerresultater høyt, vil selvoppfattelsen til eleven med dysleksi være mer sårbar enn i et miljø der skolearbeid og resultater ikke er så viktige, eller ikke sees opp til i samme grad.

Skaalvik & Skaalvik (1996) skiller videre mellom en generell og spesifikk selvoppfattelse. En generell selvoppfattelse baserer seg på hvordan en person ser på sine generelle ferdigheter/evner innen et område, mens den spesifikke selvoppfattelsen går ut på elevens selvoppfattelse på et spesifikt område. For eksempel kan en elev oppfatte seg som flink i matematikk (generelt), men spesielt flink med multiplikasjon (spesifikt). Tilsvarende er en høy selv vurdering i matematikk uttrykk for en selv vurdering der en vurderer seg selv som generelt flink i dette faget, selv om en ikke mestrer alle de spesifikke områdene innenfor matematikkfaget like godt.

Elever med dysleksi har en tendens til ikke å mestre på samme måte som sine jevnaldrende på skolen. Av dette følger det ofte at de elevene som strever, har en lav eller negativ oppfattelse av sine egne skoleevner, noe som fører både til et lavt selvbilde totalt sett, og dernest til at de generelt blir mindre motivert for skolearbeidet (Wormnes & Manger, 2005).

Alesi, Rappo & Pepi (2012) har gjort en kvantitativ undersøkelse med 56 barn fra Italia som gikk på en engelskspråklig skole, og der aldersspennet var mellom 7 og 9 år. Men bare 14 av de 56 elevene hadde dysleksi, de andre hadde andre typer spesifikke lærevansker. Det ble gjort screening-tester i en periode på 3 måneder, for eksempel avkoding og skjemaer for selvpoppfattelse og self-handicapping. Undersøkelsen viset at elever med dysleksi har en sterk tendens til å legge skylden for akademiske nederlag på vanskene som følger med dysleksien. Det viste seg at strategier som elevene lærer seg på et tidlig tidspunkt, vil forbli avgjørende for utviklingen av lese- og skriveferdighetene. Som Wormnes og Manger (2005) kom de frem til at elever med dysleksi hadde en lavere akademisk selvpoppfattelse enn elever uten tilsvarende vansker, noe forfatterne (Alesi mfl.) påpeker var forventet. Men den generelle selvpoppfattelsen ser ikke alltid ut til å være påvirket av vanskene (Alesi mfl., 2012). Det vil si at elever med dysleksi kan ha et generelt positivt bilde av de av sine evner og egenskaper som ikke er relatert til skolearbeidet. Det er heller ikke alle fag/aktiviteter som det er like subjektivt viktig for en elev å prestere godt i.

Selvpoppfattelse og selvakseptering er begreper som ofte blir nevnt om hverandre, fordi begge begrepene refererer til hvordan et individ ser på seg selv. Når barn og unge har et bilde av hvordan de ønsker å være, blir det vanskelig for dem når de ikke klarer å leve opp til sin egen standard (Wormnes & Manger, 2005). Og når det viser seg at en ikke klarer å leve opp til sin egen standard, får en i neste omgang større vansker med å sette realistiske mål for seg selv. Dersom en derimot greier å definere og akseptere en realistisk versjon av seg selv, vil dette danne et godt grunnlag for å kunne finne frem til ens reelle grad av mestring, og i neste omgang ens reelle identitet (Wormnes & Manger, 2005).

Glazzard (2010) har gjort en kvalitativ undersøkelse med ni engelske elever fra en ”mainstream” skole (det vil si en offentlig skole). Disse deltakerne var mellom 14 og 15 år. Denne undersøkelsen har fokus på hvordan elevene opplever sin egen skolehverdag, og i hvilken grad de opplever å møte forståelse fra familien og fra læreren. Undersøkelsen viste at elevene opplevde å ikke ha kontroll over egne akademiske resultater på skolen, de skyldte ofte på dysleksien, men visste egentlig ikke selv om årsakene til manglende mestring var vanskene

rundt dysleksien eller mangel på egen innsats. Deltakerne fortalte at de hadde en lav selvoppfattelse og følte seg ”stupid” (dumme) og ”disappointed” (skuffet) når de sammenlignet evnene sine med medelevenes evner.

I undersøkelsen til Glazzard kom det frem at elevene med dysleksi følte seg sosialt isolert fra de andre i klassen, fordi de andre i klassen så ut til å mestre så mye mer, og ikke så ut til å ha noen vansker med det. Elevene med dysleksi følte seg dumme fordi de ikke presterte på samme nivå som de andre, selv om de jobbet like mye, eller i mange tilfeller jobbet mer. En av deltakerne sier: “When teachers are training they should go through a training course where they get to learn how to deal with dyslexic kids...” (Glazzard, 2010: 68). Denne eleven føler altså ikke at læreren har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å kunne forstå og hjelpe elever med dysleksi.

Andre deltakere i den samme undersøkelsen forteller at det oppleves som urettferdig mot dem og andre elever med dysleksi at læreren ikke vet hvilke vansker og behov slike elever har. Glazzard sine deltakere var ofte skuffet over seg selv, og uttrykte også en bevissthet om at de skuffet både foreldre og lærere. Etter hvert begynte deltakerne å oppføre seg slik de regnet med at foreldre, lærere og medelever forventet, og fortalte selv at de begynte å forstyrre og bråke i timen fordi det var det de følte at de andre på skolen forventet av dem

Det å kunne akseptere seg selv slik en er, avhenger av hvordan en ser på seg selv. Det kan virke som om disse ni tenåringselevene med dysleksi ikke hadde fått det nødvendige grunnlaget for å kunne akseptere fakta om seg selv (at de led av dysleksi), men bare hadde fått omgivelsenes fordommer mot seg, slik at deres egen selvoppfattelse også var fordomsfull. Flere av elevene hadde ikke fått diagnosen dysleksi, i alle fall ikke på noe tidlig tidspunkt, de hadde ikke fått trygghet for at deres vansker var spesifikke og ikke relatert til hele deres personlighet, og de hadde ikke møtt noen forståelse hos læreren/lærerne for at deres lave akademiske prestasjoner kunne oppfattes uavhengig av deres generelle intelligensnivå. For også de voksne sammenlignet disse elevene med andre i klassen uten dysleksi, og kom frem til at de oppfattet elevene med dysleksi som ”late” (Glazzard, 2010).

Selvverd er også relevant å trekke frem når en snakker om selvoppfattelse. Selvverd tar utgangspunkt i at eleven har behov for å verdsette seg selv. Selvverd er ikke bare en viktig del av selvoppfattelsen, men er også viktig i motivasjonsteorien (se del 2.3). Selvverdsteori tar utgangspunkt i at eleven har behov for å oppnå gode prestasjoner og personlig suksess. For

elever med høyt selvverd er evnene mer i fokus enn innsatsen. Eleven ønsker at gode prestasjoner skal være et synlig resultat av gode evner, fremfor av en god innsats. For å øke sitt selvverd begynner eleven gjerne å sammenligne sine evner med andres og slutter å sammenligne seg med seg selv. Men en elev som ikke kan verdsette sine evner og talenter på egne premisser, vil miste et viktig trinn i oppbyggingen av en høy selvoppfattelse (Covington, 1984).

Når en endelig har akseptert seg selv for den en er på godt og vondt, vil en kunne få en bedre livskvalitet (Burden, 2005). Det å akseptere og være trygg på seg selv, vil også være til stor hjelp når en skal foreta vanskelige valg, eller må utføre krevende oppgaver. En elev som har en god selvoppfattelse, vil ha god tro på seg selv, og dermed vil også motivasjonen for å gjøre en god innsats øke (Burden 2005). Derimot er det å akseptere seg selv som annerledes ikke alltid enkelt. Dette må eleven med dysleksi ta stilling til fra en tidlig alder. Enten eleven har årsaken til vanskene sine klart for seg eller ikke: vanskene er til stede uansett.

Fordi alle er forskjellige individer, vil ulike elever ha forskjellige kriterier og ulike hovedmål og delmål for hva de ønsker å oppnå på skolen og siden i livet. Familiens og lærerens forventninger til deres prestasjoner vil virke inn på elevenes forventninger til hva de kan klare å oppnå. Når nærmiljøet støtter og motiverer, vil det være lettere å ønske seg en høyere grad av mestring, og det vil være lettere å motivere seg for en større og mer krevende innsats. Elevenes selv vurdering og selvakseptering vil selvsagt bli påvirket av hvorvidt de greier eller ikke greier å leve opp til de forventningene som rettes mot dem, også av dem selv. Men selv vurdering og selvakseptering er også avhengig av i hvilken grad det foreligger aksept og anerkjennelse fra familie og lærer, og om de unge får den anerkjennelsen og møter den forståelsen de ønsker. Får de den ikke, kan det variere hvor mye dette betyr for dem, men forskningen viser at familiens aksept og lærerens respekt betyr mye for de aller fleste unge (Burden, 2008).

2.4.2 Identitet

Identitet og selvoppfattelse henger nøye sammen, derfor kan det hende at drøftelsen av begrepet identitet vil ha enkelte likhetstrekk med det som ble sagt under avsnittet om selvoppfattelse.

Identitet handler ikke bare om hvordan et individ vurderer seg selv og sine evner, men om disse evnene og ferdighetene er med på å besvare spørsmålet Hvem er jeg? Utformingen av

ens identitet avhenger i stor grad av hva slags samfunn og hvilken type miljø en vokser opp i, og hvordan en blir oppdratt (se del 2.5). En elev med dysleksi som stadig opplever nederlag i skolen, kan fort komme til å tildele seg selv en identitet som en dårlig elev.

Hvor høyt eller lavt en elev med lese- og skrivevansker verdsetter egne evner og ferdigheter, og hvordan han/hun opplever seg selv, kommer mye an på hva slags oppfølging og støtte som blir gitt underveis (Burden, 2005). Skolen og hjemmet kan bidra til å endre en negativ identitetsopplevelse ved å vise forståelse og sette i gang relevante praktiske tiltak. Motsatt kan hjem og skole også komme til å gi eleven feil type oppmerksomhet og de gale tilbakemeldingene, og kan i så fall bidra til at den negative identiteten vedvarer og vokser seg sterkere (Burden, 2005).

Selv om individet, som vi har vært inne på tidligere, spiller ulike roller i ulike miljøer, og eksempelvis oppfører seg annerledes sammen med foreldrene enn sammen med venner, forandrer ikke identiteten seg av den grunn. For en elev med dysleksi kan dysleksien være en del av identiteten, selv om eleven selv i noen tilfeller prøver å nekte for det. Det er ikke alle elever med lærevansker som vil innrømme at vansken også er del av ”Hvem er jeg?” (Burden, 2005).

En elev med høyt selvverd vil se på seg selv som en flink elev. Dersom en slik elev opplever faglige nederlag i skolen, vil identiteten som flink elev bli rystet, og eleven må da finne ut hva han/hun kan gjøre for å gjenopprette identiteten som flink elev (Wormnes & Manger, 2005). Men denne siden av identitetsopplevelsen kan også være uttrykk for ”den ideelle meg”, nemlig den personen eleven kunne ønske å være, uten at det nødvendigvis foreligger noen realistisk selvoppfattelse som basis for en slik identitetsopplevelse. Det viser seg viktig å integrere dysleksien som en del av identiteten for å styrke selvoppfattelsen.

Måten en elev med dysleksi får vite om diagnosen, kan være avgjørende for hvor stor vekt han/hun vil legge på denne konkrete, dokumenterte siden ved ham/henne selv som elev, og i hvilken grad dysleksien vil bli akseptert som del av individets identitet (Burden, 2005). Singer (2007) understreker også viktigheten av måten eleven får vite om diagnosen, og er opptatt av at elevens selvoppfattelse skal bli ivaretatt underveis. Slik kan det bli det mulig å få diagnosen inkludert i en sunn identitetsopplevelse basert på realiteter.

2.4.3 Lært hjelpeløshet

En elev med dysleksi som har opplevd mange nederlag og skuffelser på skolen, kan ha en tendens til å oppfatte enhver oppgave som vanskelig alt før oppgaven er delt ut. Mange av deltakerne i undersøkelsen til Alesi mfl.. (2012) fortalte at de etter å ha opplevd mange nederlag, begynte å gi opp veldig lett, fordi de ikke orket enda flere skuffelser.

Dette kaller Alesi mfl. (2012) for ”self-handicapping behavior” (lært hjelpeløshet), og med dette begrepet sikter de til at eleven i utgangspunktet unngår krevende situasjoner for å unngå å få et skuffende resultat, samtidig som eleven overfor seg selv prøver å fraskrive seg ansvaret for at en prøve eller innlevering har gått dårlig. Eleven gjør det på denne måten vanskelig for seg selv å lykkes, selv om det ikke nødvendigvis er det som er elevens hensikt – altså å gjøre det enda mer vanskelig for seg selv.

Undersøkelsen viste også at elever med dysleksi har et sterkt behov for å beskytte sin akademiske selvoppfattelse. Måten mange av deltakerne gjorde dette på, var å skjule svake resultater. Flere hadde i den forbindelse også utviklet lært-hjelpeløshet-strategier. Hos Glazzard (2010) finner vi både elever som er flaue over sine vansker, eller som skjuler vanskene, mens andre elever forstyrrer i timen.

Men det viste seg at de elevene som hadde lærere som viste forståelse, og foreldre som hjalp til med lekser osv., gradvis fikk en bedre akademisk selvoppfattelse (Alesi, mfl., 2012). For en elev som stadig støter på akademiske nederlag, er det avgjørende å prøve å støtte opp under den akademiske selvoppfattelsen, slik at eleven ikke blir fristet til å gi opp, og dermed kommer i risikozonen for å utvikle lært hjelpeløshet.

Elever med dysleksi har i utgangspunktet problemer som krever at de velger ut enkelte leseteknikker og lesestrategier som de tror kan være til hjelp. Men dersom eleven i utgangspunktet velger feil strategi, vil det ikke nytte med høy innsats for å utbalansere feilen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Resultatet vil da bli nedslående, og slike elever kommer fort inn i en situasjon dominert av lav selvoppfattelse og manglende motivasjon. Mange av dem har ennå ikke akseptert seg selv slik de er, det vil si at de har ikke akseptert vanskene sine. Det kan se ut som de heller prøver å dekke over vanskene med en rekke unnskyldninger (Wormnes & Manger, 2005).

”The parallels between learned helplessness and children with reading difficulties are striking” (Burden, 2008: 193-194). Utsagnet kan tolkes som at elever med lesevansker

(dysleksi) og elever med lært hjelpløshet oppfører seg likt. Elever som strever med lært hjelpløshet, har mistet all motivasjon for å prøve nye utfordringer (Wormnes & Manger, 2005). Når slike elever innimellom oppnår gode resultater, vil de ofte tro det skyldes helt andre årsaker enn egen innsats, for eksempel hjelp fra lærer eller bare ren flaks, fordi selvoppfattelsen er så lav at eleven ikke våger å ta ansvar og ære for egen suksess. Burden (2005) kom frem til at elever med dysleksi hadde en lavere selv vurdering av egne evner og en klarere tendens enn sine jevnaldrende til å se på både suksess og nederlag som tilfeldige størrelser. Altså var verken nederlaget eller suksessen et resultat av deres egne evner eller deres egen innstats. De hadde på en måte meldt seg litt ut, blitt litt fatalistiske: skjebnen rår.

For eleven som strever med lært hjelpløshet vil det være nyttig å starte med å bygge opp selvoppfattelsen hos vedkommende og skape motivasjon og økt mestringsfølelse ved å få frem og demonstrere overfor eleven at mestring faktisk kan tilbakeføres til hans/hennes egne evner og innsats, og at økt innsats nytter, ikke minst i kombinasjon med riktige strategier for takling av lesevaner.

2.4.4 Sosiale og emosjonelle vansker

I dagens samfunn legges det stor vekt på betydningen av akademiske resultater i de teoretiske skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 1996), kombinert med at det er mye fokus på å mestre skriftspråket. Dette er tøft for elever med dysleksi, som sjelden vil briljere på disse områdene, og som kanskje strever med å akseptere fullt ut at vanskene deres ikke har oppstått fordi de er mindre begavet eller har dårlige evner enn andre. Slike elever kan stå i fare for å utvikle en lav akademisk selvoppfattelse, til tross for at mange av dem viser seg å være flinke i de praktiske og muntlige fagene (Riddick, 2010).

En lav selvoppfattelse på basis av en lav vurdering av egne evner kan i verste fall føre til en svekket mental helse. Svekket mental helse kan innebære en hyppig tendens til å føle at ingenting en gjør er bra nok (Haugen, 2008). Paradoksalt nok medfører slike følelser gjerne en tendens til å stille altfor høye og dermed helt urealistiske forventninger til seg selv i neste omgang, noe som igjen vil måtte medføre stadig nye skuffelser. Da står eleven i fare for å miste troen på seg selv fullstendig, slutte å bry seg, og bare føle seg ”dum” og mindreverdige i forhold til klassekameratene (Wormnes & Manger, 2005). I en slik situasjon er det ikke usannsynlig at eleven med dysleksi kan ha et ønske om å skjule vanskene for de andre i klassen. Bråk og forstyrrelser i timen kan være en måte å gjøre dette på, ved at fokus flyttes

fra deres skoleprestasjoner til de dumme, tøffe, bråket, vågale osv. tingene de finner på som skalkeskjul og avledningsmanøvrer.

Noe annet som har vist seg å sette elever med spesifikke lese- og skrivevansker i ”sosial fare”, er mobbing. Mange elever med dysleksi har i ulike undersøkelser fortalt at de har følt seg mobbet eller misforstått av både lærere og medelever (Riddick, 2010, Glazzard 2010 & Burden, 2005). Dette kan igjen lett føre til at han eller hun isolerer seg sosialt (Glazzard, 2010).

Riddick (2010: 104) sier: ”Many educationalists and researchers have acknowledged the serious emotional consequences that dyslexia can have for some children, especially when it is unrecognized and unsupported.” Riddick uttrykker senere at dette ikke bare gjelder elever med dysleksi, men i teorien kan gjelde for alle elever som har en form for lærevanske på skolen. Her kommer det klart til uttrykk at for en elev som har vansker som ikke blir oppdaget og diagnostisert, eller som han/hun ikke får den riktige hjelpen for av de voksne, kan konsekvensen være at vedkommende utvikler seriøse emosjonelle vansker som i seg selv blir en stor belastning i livet.

Anerkjennelse av primærvanskene og støtte i prosessen med å mestre dem er dermed et viktig steg i riktig retning for å hindre at elever med dysleksi utvikler komorbide vansker i form av emosjonelle problemer. Det er helt avgjørende for disse elevene at de har noen rundt seg som ser og forstår vanskene på en profesjonell måte, dessuten må eleven få oppleve at læreren ser hele vedkommendes personlighet med evner og interesser, og ikke bare vanskene og problemene.

Burden (2008) er også enig med Glazzard (2010) og Alesi mfl.. (2012) i at elever som strever på skolen, som oftest har en svakere akademisk selvoppfattelse enn de som ikke har noen form for lærevansker. Også han viser til at elever med dysleksi løper en større risiko for å utvikle emosjonelle vansker og få følelsen av å være sosialt isolert, men føyer til at det er vanlig at emosjonelle problemer rundt det å ha dysleksi, avtar etter hvert som eleven blir eldre.

Hvis følelsen av isolasjon varer ved, øker også faren for å utvikle de emosjonelle vanskene som Riddick (2010) skriver om. En lav grad av selvakseptering er som regel uttrykk for en ubehaglig og stressende livssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996). For elever som fortsatt strever med enkel lesing og rettskriving, mens de andre i klassen leser spennende,

aldersadekvate bøker som eleven med lese- og skrivevansker ikke mestrer å lese, kan dette gå utover selvoppfattelsen. I en slik situasjon vil elevens vansker bli enda mer synlige for vedkommende selv, og risikerer samtidig også å bli synlige for andre. Men skulle vanskene bli fullt synlige for de andre, vil det være lettere for eleven å håndtere dem hvis medelevene viser forståelse og opptrer støttende, slik at elevens selvoppfattelse ikke synker til bunns.

2.5 Sosialiseringprosessen

Det samfunnet individet vokser opp i, vil ha mye å si for individets selvoppfattelse og dermed også dets identitet. Både samfunn og familie bidrar til å forme en person til et unikt individ. Det er vanlig å skille mellom primær og sekundær sosialisering. Den primære sosialiseringen foregår i og rundt familien med foreldre, besteforeldre, søsken og andre i slekten, og består i hvordan personene i nærmiljøet påvirker og stimulerer individets utvikling i hverdagen. Gjennom den primære sosialiseringen prøver foreldrene å lære barna om rett og galt, og hva som er akseptabel og uakseptabel oppførsel både hjemme og i samfunnet (Larsen, 2006), slik at barna kan bli brukbare samfunnsborgere. Den primære sosialiseringen i hjemmet er altså med på å forberede barnet på å ta del i den sekundære sosialiseringen utenfor hjemmet.

Den sekundære sosialiseringen foregår i barnehagen, på skolen, under fritidsaktiviteter – kort og godt på hele den sekundære arenaen utenfor hjemmet som barnet gradvis må venne seg til. Etter hvert som barnet vokser opp, blir det mindre avhengig av den primære sosialiseringen og kommer til å oppholde seg mer på de sekundære arenaene enn hjemme. Denne tendensen kan begynne svært tidlig. Mange begynner i barnehagen som babyer, og mange barn på de lavere klassetrinnene deltar i skoleorganiserte aktiviteter etter at skolen er slutt og er stort sett hjemme bare på kvelden.

Sosialiseringprosessen foregår gjennom hele livet. Individet utvikler og forandrer seg hele tiden etter som han/hun blir eldre, lærer noe nytt, møter nye mennesker, flytter til en annen landsdel eller et annet miljø, gifter seg, skiller seg, får barn, etterutdanner seg, får en ny type jobb og nye kolleger og forhåpentlig forstår mer og mer av hvordan en skal bli en god samfunnsborger (Larsen, 2006). Identitet er en viktig del av sosialiseringprosessen fordi hvem en er vil være med på å avgjøre hvilke valg en tar, både overfor seg selv og i forhold til samfunnet.

Hvilket miljø barnet vokser opp i, og hva som vektlegges som viktig og mindre viktig under sosialiseringprosessen er selvsagt avgjørende både for utviklingen av ulike personlighetstrekk, interesser, ferdigheter og typer oppførsel, noe som alt sammen er med på å forme en persons identitet. Når det gjelder sosialiseringen av barn med dysleksi spesielt, er det viktig at barnet blir akseptert slik det er både i hjemmet, barnehagen og på skolen, hva slags tilrettelegging det får av opplegg og undervisning, hvordan pedagogiske opplegg blir gjennomført, og hvilke muligheter barnet får til å utfolde sine særegne evner og talenter. Med den riktige støtte og oppfølging fra hjem og skole vil vanskene som følger med dysleksien, få stadig svakere utslag etter hvert (Riddick, 2010).

Hvordan et barn som strever blir oppfattet og tatt imot i sitt nærmiljø, vil virke inn på hvordan han/hun senere vil se på sine vansker, hvordan vedkommende vil bli i stand til å takle dem, og på hvilken måte han/hun vil identifiserer seg med eller ta avstand fra vanskene. Dette vil igjen virke inn på elevens selvoppfattelse. Dersom en elev som strever på skolen, føler seg oversett eller sett ned på, vil dette kunne føre til en utvikling av negative følelser rundt vanskene som kan gjøre vedkommende flau over dem, noe som ikke vil bidra til en konstruktiv måte å forholde seg til sine utfordringer (Glazzard, 2010).

Forsking har vist (Skaalvik & Skaalvik, 1996, Riddick, 2010, Burden, 2005 & Refsahl, 2012) at det å ha venner på skolen har stor betydning også for hvor godt en klarer å prestere rent faglig. Siden mennesket er et sosialt vesen, oppfattes det som lettere å realisere sine mål og ambisjoner i samspill med og med støtte fra andre (Haugen, 2008). Krevende oppgaver blir gjerne lettere når en gjør dem sammen med andre. Skolen skal ikke kun være en arena der alt dreier seg om fag, men skal i tillegg være et sted der elevene lærer seg sosiale koder og verdier.

Elever som ikke trives på skolen sosialt sett, vil ofte prestere svakere, selv om de i utgangspunktet ikke har noen lærevansker. Så for elever som har spesifikke lese- og skrivevansker, vil dermed det å ikke ha venner på skolen, kunne skape større tilleggsproblemer enn hos elever uten slike lærevansker. ”En elev som er sosialt isolert eller utstøtt, kan bli så opptatt av de sosiale problemene at han ikke greier å konsentrere seg om det faglige arbeidet i skolen” (Skaalvik & Skaalvik, 1996: 77).

Alle mennesker har behov for tilhørighet og omsorg, påpeker Maslow i Skaalvik & Skaalvik (1996). For elever som strever med skolefagene, blir skolehverdagen bedre når en har venner og generelt føler seg ivaretatt, i motsetning til om en i tillegg til å streve faglig, også føler seg

sosialt isolert. Elever som strever på alle plan på skolen og også føler seg sosialt isolert, kan gjerne reagere med skolevegring (Haugen, 2008), det vil si god, gammeldags skulking. I en slik situasjon vil det være viktig at eleven har trygge og stabile rammer med gode rollemodeller i sitt nærmiljø (Hugen, 2006). Elever som merker at foreldre, søsken, lærere og medelever setter pris på de kvaliteter og egenskaper som eksisterer hos eleven, vil også ha lettere å få en høy selvoppfattelse (Burden, 2005).

Når en er med venner på fritiden, vil det være andre ting enn skoleprestasjoner som står i fokus, for eksempel TV-spill, lagidrett eller andre interesser og aktiviteter som eleven deler med sine venner. For elever med dysleksi vil det være ekstra viktig å kunne prestere noe positivt innenfor den gitte aktiviteten, for på den måten kan eleven med dysleksi til en viss grad kompensere for svake skoleprestasjoner og skape en balanse i graden av total mestring. Hvis eleven får følelsen av at han/hun ikke strekker til eller ikke deltar på et for de andre akseptabelt nivå her, vil dette gå sterkt utover selvoppfattelsen, og i en slik vedvarende situasjon over tid, kan eleven på nytt stå i fare for å utvikle sosiale eller emosjonelle vansker (Haugen, 2008). Det er derfor viktig at ansvarlige voksne iverksetter eventuelle nødvendige, tilpassede tiltak også på elevens sekundærarenaer, samtidig som primærarena viser kontinuitet og støtte, slik at eleven får hjelp til å takle og overkomme sine vansker.

2.5.1 Å unngå sammenligning

Det er uunngåelig at elever i samme klasse sammenligner resultater og prestasjoner. I hovedsak legges premissene for konkurranseelementet på de enkelte skolene, og avhenger av den lokale arbeidsformen, vurderingsformen og typen organisering. I klasserom der alle elevene gjør de samme oppgavene til samme tid, vil det for eksempel være nærmest umulig å unngå utstrakt sosial sammenligning. Men læreren kan i stor grad unngå negativ sosial sammenligning ved å fokusere på forståelse og løsningsorientering i undervisningen. Forståelse og problemløsning blir da et mål i seg selv, og resultatet skal bare sammenlignes med hva nytt en selv har lært i forhold til hva en kunne fra før, og ikke i forhold til hvilke karakterer en selv eller andre måtte ha fått (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Innen selvvurderingsteorier legges det stor vekt på sosial sammenligning. Når en elev oppnår de samme resultatene som sine medelever, føler vedkommende at han/hun har lyktes, men hvis eleven presterer svakere enn sine medelever, vil det føre til opplevelser av nederlag og skuffelse (Wormnes & Manger, 2005). En elev med dysleksi vil ofte oppleve at mange i

klassen presterer bedre enn han/henne i mange fag, så for en slik elev vil det ofte være lite hensiktsmessig å sammenligne sine prestasjoner med medelevenes.

Likevel uttrykker Skaalvik & Skaalvik (1996) at elever som har faglige vansker på skolen, har en tendens til å befinne seg i miljøer der det forventes mindre av eleven enn det hans/hennes evner tilsier. Eleven befinner seg i disse miljøene både for å unngå nederlag, og fordi det er mer krevende å være i de miljøene som forventer at en presterer like godt som elever uten spesifikke lese- og skrivevansker. Men en slik tilbakeholdenhet og underscoring kan i lengden være skadelig for elevens muligheter til å utvikle og utfolde sitt fulle potensiale, og kan også føre til en ubevisst misnøye.

Blant elevene selv legges det som regel større vekt på resultatene enn selve læringsprosessen, og forskjellen mellom den flinkeste eleven og den svakeste kan bli veldig synlig (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En elev som ved sammenligning systematisk skiller seg ut som en av de svakere elevene, vil lett kunne miste troen på egne evner, og som et resultat av det ytterligere senke sine fremtidige mestringsforventninger, samtidig som selvoppfattelsen står i fare for å bli truet.

2.6 Tiltak i hjemmet og på skolen

Selv om hjemmet og skolen spiller ulike roller i elevens liv og hverdag (Bø 2002), vil det være viktig for et barn med lærevansker at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer, og at de jobber sammen for å gjøre elevens hverdag mer strukturert. For hvis hverdagen ellers er kaotisk, vil det være spesielt viktig at skolen er oversiktlig og forutsigbar, og kan gi eleven som strever, konkrete mål og rammer/regler å forholde seg til (Riddick, 2010).

Hvis hjem og skole er forbundet med en rød ledetråd, vil elevens hverdag bli lettere å håndtere. Det vil eksistere til dels forskjellige regler og normer på de to arenaene, men det bør likevel være to former for tilværelse som ikke står i direkte konflikt med hverandre.

Foreldrene må for eksempel ikke sabotere opplegg læreren lager til eleven, og læreren må lytte til foreldrenes ønsker angående eleven. Mange elever med dysleksi opplever å måtte sitte med lekser lengre enn andre elever (Riddick, 2010). Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet vil for eksempel kunne medføre at eleven får tilpassede lekser, slik at elevens bekymringer rundt skolearbeidet kan minske snarere enn øke.

For en elev som strever med skolearbeidet, vil struktur og forutsigbarhet i hverdagen være mye viktigere enn for de elevene som ikke har særskilte vansker å stri med, og en slik konstruktiv struktur vil bare kunne eksistere i den grad hjem og skole samarbeider og er i kontinuerlig dialog. I tillegg er det selvsagt viktig at det er noen på elevens primærarena som motiverer og støtter helt uavhengig av skolen, og det vil selvsagt også finnes aktiviteter som er forbudt på skolen, men som er lov hjemme, for eksempel leke med favorittleken, spille på mobilen eller se på TV.

Burden (2005) uttrykker at elever med dysleksi ikke selv er skyld i sine vansker med å lære seg å lese og skrive. Det er "mainstream" skoler (det vil si offentlige skoler) og det generelle utdanningssystemet som ikke flinke nok, hevder Burden, de følger ikke med på utviklingen innen spesialpedagogikk og med hensyn til lærevansker, de satser ikke på skoler der en har spesialister til å hjelpe elever med spesifikke lese- og skrivevansker, og er dermed ikke i stand til verken å gi disse elevene den nødvendige oppmerksomheten eller sette i gang de riktige tiltakene.

I den grad eleven trives på skolen, vil det gjøre det lettere for eleven å håndtere de akademiske utfordringene som skolehverdagen bringer. Et godt læringsmiljø er det første steget for å oppnå læring hos elevene. Det inkluderer luften i klasserommet, hvordan rommet tar seg ut (organisert eller rotete? trangt eller romslig?) lærerens undervisningsmetoder og at det er en god tone elevene imellom (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Det å skape et godt klassemiljø er et viktig ansvar som læreren har i samarbeid med elevene selv og deres foreldre. Et godt klassemiljø kan gjøre en vanskelig skolehverdag lettere (Haugen, 2008). Gode sosiale relasjoner vil i det lange løp være mer nyttige for elevens livskvalitet enn å prestere godt på skolen (Singer, 2007).

2.6.1 Hjemmet

Utdanning og skolegang er viktige verdier i vestlige demokratiske samfunn, og anses som en vei til å skaffe seg både generell kunnskap og konkret utdanning. Skolegang og valg av skole er noe det legges stor vekt på i mange hjem. Dette kan innebære et "kulturpress" som går ut på at samfunnet og ikke minst foreldrene forventer at barnet skal prestere godt på skolen. Forsking har også vist at "Jo sterkere foreldrepresset blir, desto sterkere vil elever som er svake på skolen, føle at de ikke greier å leve opp til foreldrenes forventninger" (Skaalvik & Skaalvik, 1996: 69).

Men det vil nok ikke lønne seg for foreldre som har barn med dysleksi, å legge press på barnet med hensyn til skoleprestasjoner og karakterkortet. I stedet bør foreldrene oppmuntre og motivere barnet til å gjøre sitt beste. Hvis barnet yter sitt beste, men likevel kun oppnår svake resultater, må foreldrene støtte snarere enn å kritisere og skjenne på eleven, og forklare eleven at resultatet ikke skyldes svake evner. Det er viktig at foreldrene til et barn med dysleksi viser at de forstår de utfordringene barnet står overfor, og er villige til å gi han/henne den ekstra støtten han/hun krever, blant annet ved å orientere seg om noen enkle grep en kan gjøre hjemme. De må derfor ikke legge skylden på barnet eller snakke nedsettende til det hvis han/hun får svake karakterer i de teoretiske fagene, som er fag elever med dysleksi ser ut til å prestere svakere i enn andre fag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Foreldrene bør heller sette seg inn i hva barnet strever med, og bidra til å stryke dets selvoppfattelse gjennom de krevende skoleårene. Og for mange elever med dysleksi viser det seg at ungdomsskolen og videregående begge er vanskelige perioder (Nielsen, 2011).

Som vist i Hulme & Snowling (2009), er dysleksi en vanske med stor grad av arvelighet. Barn med dysleksi som også har foreldre med dysleksi, vil dermed ha en, eventuelt to foreldre med et spesielt innsyn i hvordan det er å leve med vanskene, og i hva som trengs for å hjelpe og støtte barnet. Foreldre som selv har dysleksi, vil sannsynligvis også ha utviklet noen metoder som kan hjelpe barnet med å redusere lese- og skrivevanskene, så her har slike foreldre en fordel fremfor foreldre som er ukjente med fenomenet. Likevel må foreldre med dysleksi passe på å ikke trekke den konklusjonen at også barnet har dysleksi før en ser helt tydelige tegn på det, og selv da kan tegnene være villedende og kun skyldes en sen utvikling hos barnet. Det er viktig å la profesjonelle avgjøre saken, fremfor personlig synsing hos foreldrene.

Det at foreldrene på forhånd har god innsikt i hvordan det er å leve med dysleksi, vil være viktig for barnets selvoppfattelse. Foreldre som selv har gjennomgått de vanskene barnet står overfor, kan for eksempel fortelle historier fra egen barndom og forklare hvordan de selv klarte seg gjennom skolegangen. Dette vil hjelpe barnet til å unngå å føle seg dum eller utvikle lært hjelpløshet, og samtidig oppmuntre det til å gjøre sitt beste. Men foreldre uten dysleksi vil også være i stand til å hjelpe barnet sitt, selv om de ikke har førstehånds opplevelser med denne diagnosen (Riddick, 2010).

2.6.2 Skolen

Lesing kan virke som en krevende og belastende aktivitet for hvem som helst i starten, og derfor er det viktig for alle elever å ha trygge og forutsigbare rammer rundt seg når de begynner på skolen. Men for elever med dysleksi vil utfordringene være større, og det å få støtte under læringsprosessen vil være spesielt viktig og kanskje helt avgjørende for denne gruppen (Bråten, 2007). Lesing er ikke forbeholdt norsktimen, det er noe som kreves i alle skolefagene (Roe, 2013). Elever med dysleksi har som tidligere nevnt vist seg å ha størst vansker med de teoretiske fagene, fordi det er fag som legger mye vekt på lesing og skriving, i tillegg til at det er fag som krever at en jobber mye med dem for å klare å henge med (Skaalvik & Skaalvik, 1996): De teoretiske fagene, som for eksempel matematikk og naturfag, er bygd opp på den måten at alt bygger på det en har gjennomgått før, slik at hvis en faller av lasset, vil det bli vanskelig å hente seg inn og gå videre.

Det at en elev har vansker på skolen, oppfattes av mange engelske foreldre og lærere som en svikt fra barnets side, selv om det i virkeligheten er noe barnet ikke kan hjelpe for (Riddick, 2010). Det viser seg, som vi alt har vært inne på, at mange lærere i England har ikke noen kunnskap om hva dysleksi egentlig er, eller hva det innebærer for elevene, og hvilke behov de har. Heller ikke er de orientert om hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige for å gjøre situasjonen noe enklere for elevene med dysleksi.

Nielsen (2011) har gjort en kvalitativ undersøkelse som er publisert i *Skandinavisk tidskrift*. Ni svenske deltakere med et alderspenn på mellom 8 og 53 år var med, og alle deltakerne hadde diagnosen dysleksi. Metoden som har blitt benyttet, er semi-strukturert intervju og observasjon. Undersøkelsen har fokus på hva elevene selv mener at læreren kan gjøre for å styrke deres lese- og skriveferdigheter. Et viktig resultat av undersøkelsen er at den demonstrerer hvor viktig det er for elever med lese- og skrivevansker at læreren viser forståelse og opptrer støttende. Nielsen trekker frem at det har blitt gjort mange undersøkelser rundt elever med dysleksi, men få av disse har undersøkt elevene fra innsiden.

Mange av deltakerne viste seg å ha positive erfaringer med sine lærere og hadde følt seg godt ivaretatt av dem. De hadde fremfor alt følt seg sett og opplevd at læreren så forbi vanskene deres. Nielsen (2011) understreker i sin konklusjon at det ikke nytter å bare slå fast at elevene har en svak selvoppfattelse. En må undersøke nøyaktig hvorfor og hvordan denne svake selvoppfattelsen har festet seg, og hva en kan gjøre med saken.

En god elev- lærerrelasjon kan bidra til å skape motivasjon i en krevende hverdag. Mens en dårlig lærer eller et svakt undervisningsopplegg gjør at en elev med dysleksi lettere faller fra og mister motivasjonen (Nielsen, 2011). Alesi mfl. (2012) har også vist hvor viktig det er at læreren har den nødvendige kunnskapen om dysleksi for å kunne hjelpe, eller i det minste støtte, de elevene som strever med dysleksi.

Hvordan læreren ivaretar en elev som strever, har mye å si for elevens emosjonelle tilstand. Elevene bruker en stor del av de våkne timene i døgnet på skolen, derfor er relasjonen med læreren viktig for elevenes motivasjon og mestring av skolehverdagen. En som strever med skolefagene, er allerede i faresonen for å utvikle emosjonelle problemer. Disse elevene trenger støtte fra miljøene rundt seg for å kunne oppleve mestring (Hugen, 2008).

I en kvalitativ undersøkelse der lærere ble spurt om de hadde fått noen opplæring eller kursing i hvordan de kunne hjelpe elever med dysleksi, svarte alle de 5 deltakerne nei (Atkin, Bastini & Goode i Riddick, 2010). Likevel la flere av lærerne mye av skylda over på elevene med dysleksi og mente at de bare trengte å jobbe litt hardere. Da intervjueren spurte en av lærerne hvordan hun uten trening innen feltet kunne vite at eleven hadde dysleksi, svarte læreren: "...it's a gut feeling..." og påpekte at hun hadde lang erfaring som lærer, og dermed intuitivt visste når elevene hadde vansker (Riddick, 2010).

Læreren må registrere hvordan eleven påvirkes av det å ha dysleksi. Hvordan virker dette inn på elevens selvoppfattelse? Ut ifra dette må læreren være oppmerksom på hvilken måte han/hun gir eleven med dysleksi tilbakemeldinger og vurderinger. Dette betyr for eksempel at hvis en elev får tilbakemeldingen "bra jobbet" av læreren, vil denne kommentaren i seg selv ikke si eleven noe om hvorfor noe var bra, eller nøyaktig hva som bra, eller var alt kanskje like bra? For at eleven skal forbedre seg og virkelig få utfolde sitt potensiale, må han/hun få konkrete tilbakemeldinger som både sier hva som var bra, og hva eleven trenger å jobbe videre med (Glazzard, 2010). Tilbakemeldingen skal altså styrke eleven i hans/hennes læringsprosess. Alle elever har behov for ulik oppfølging og trenger dermed individuelle kommentarer. "Bra" eller "ikke bra" er langt fra tilstrekkelig. Men hvis en elev får en gjennomtenkt tilbakemelding fra læreren som gir eleven føringer for hvordan han/hun kan jobbe videre, vil allerede dette kunne løfte en svak selvoppfattelse hos eleven.

På samme måten som en tilbakemelding må være fyldig, må også konkret ros være begrunnet. Læreren må fortelle hvordan han/hun oppfattet elevens iherdige innsats, for eksempel, og begrunne hvorfor dette var bra jobbing fra elevens side. For elever med vansker som dysleksi,

vil enhver form for begrunnet ros, oppmuntring og godt utdypede tilbakemeldinger være viktige i prosessen med å løfte en svak selvoppfattelse og gi eleven nye og hevede mestringsforventninger.

2.6.3 Tilpasset opplæring i skolen

Tilpasset opplæring er en rett for alle elever i norsk skole. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (§3-1.). Tilpasset opplæring skal i prinsippet gi alle elever muligheten til å oppleve læring ut fra egne forutsetninger. Undervisningen skal tilrettelegges slik at eleven får et fullstendig utbytte på sitt eget nivå og ut ifra sine egne forutsetninger. I en vid betydning av tilpasset opplæring kan en si at både lærestoff, organisering av oppgaver og læringsmiljø skal være tilrettelagt etter hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Det kan for eksempel bety at alle elever ideelt sett skulle hatt sine unike og tilpassende oppgaver/lekser. Tilpasset opplæring ses på som et prinsipp som norske skoler stadig skal strebe etter, men siden det også er noe som er lovfeset i opplæringsloven, er skolen og lærerne forpliktet til å gi alle elever i alle fag et opplæringstilbud der de kan utvikle sine evner og talenter, samtidig som det konkrete undervisningsopplegget skal være tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og behov (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

”Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset opplæring og differensiert opplæring ut fra egne forutsetninger og behov. Alle er likeverdige, men ingen er like (...) Behandler vi alle likt, skaper vi større forskjeller. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring.” (Statsmelding 2003-2004, s. 3-4)

Ingen elever er like, det vil ikke finnes to elever som har nøyaktig samme behov på alle områder. Et problem er at mange skoler i dag behandler alle elever som ikke er underlagt spesialundervisning, som like. De elevene som ikke har et konkret vedtak knyttet til seg, får de samme oppgavene og leksene. Dermed blir ikke alle elevers individuelle behov ivaretatt, og forskjellene blir større. Eller det er ikke sikkert at forskjellene nødvendigvis blir større, men forskjellene mellom elevene blir mer synlige for de andre i klassen. Tilpasset opplæring er noe som skal gjelde for både den ordinære opplæringen og for de som har spesialundervisning. Men i mange skoler i dag ser det ut som om det kun er de med vedtak om spesialundervisning, som får tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

Når læreren anvender tilpasset opplæring i klasserommet, vil vanskene til elever med dysleksi bli mindre synlige for de andre i klassen, og eleven får muligheten til å oppleve mestring. Det å gjøre feil, huske feil eller misforstå er en del av læringsprosessen, det gjelder alle elever. Det er viktig at eleven skjønner at det er helt akseptabelt og greit å gjøre feil, så lenge han/hun også forstår hvorfor det er feil og etter hvert lærer hva som er riktig og hvordan ting skal gjøres rett (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

Tilpasset opplæring gjelder ikke bare tilpassing av lærestoffet, det dekker også tilpassing av metoder og fremgangsmåter som brukes av læreren, og tilrettelegging for den enkelte i klassen. En elev med spesifikke lese- og skrivevansker vil for eksempel ha behov for at tilegnelsen av stoffet blir tilrettelagt ved at en får bruke PC eller lydbok.

For elever med dysleksi er dette ikke alltid like lett. Det kan komme av at troen på egne evner svikter, slik at de forventer at de ikke vil mestre, og derfor kan ha vansker med å jobbe selvstendig. Tilpasset opplæring er et tiltak som lærere jobber mot og prøver å få til å fungere før de går til det skrittet å anbefale at eleven får spesialundervisning. Men hvis det viser seg at eleven ligger langt bak sine medelever faglig, kan spesialundervisning vise seg å være relevant og nyttig. Et annet tiltak skolen kan organisere og hjelpe eleven med, er lingdys og lingright (se del 2.6.5). For mange elever med lese- og skrivevansker har dette programmet vist seg å være til stor hjelp for skriveferdighetene, og i forbedringen av den fonologiske bevisstheten.

2.6.4 Spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP)

Det står i opplæringsloven (§5-1) at alle elever skal få tilpasset opplæring, og at de elevene som ikke får optimalt utbytte av den ordinære undervisningen som skal være tilpasset alle, kan få tildelt spesialundervisning (Nilsen, 2008). Spesialundervisning er et tilbud som er enda mer tilpasset den enkelte eleven, den foregår gjerne i en mindre gruppe, og dermed har læreren mer tid å hjelpe hver enkelt elev.

Elever som har spesialundervisning, skal i tillegg få en individuell opplæringsplan (IOP). IOP rettes mot at eleven skal følge fellesmålene, men at de skal skreddersys slik at de tar utgangspunkt i elevens egne evner, forutsetninger og behov. Dette ligner på tilpasset opplæring, men et slikt ekstratilbud er nødvendig, blant annet fordi enkelte elever ikke har kapasitet eller mulighet til å være til stede i klassen sammen med de andre. Det kan for eksempel hende at eleven har falt så langt bak de andre i klassen at han/hun trenger spesialundervisningen for å ta dem igjen (Nilsen, 2008). Det er et godt alternativ, men måten

spesialundervisningen blir gjennomført på, kan gjøre at noen elever synes det er flaut å være med i spesialundervisningsgruppen. Spesialundervisningen må fremstilles på en måte som gjør at de andre i klassen får forståelse for situasjonen, samtidig som eleven som går ut, kan føle seg komfortabel med å gå ut av timen.

Mangel på tilpasset opplæring vil kunne hindre elever med dysleksi i å utfolde sine evner og talenter, og i å få frem den kompetansen de sitter inne med. Hvis tilpasset opplæring hadde vært en realitet i alle skoler, ville det vært langt færre elever som hadde hatt behov for å ha spesialundervisning, for da hadde lærestoffet og oppgavene allerede vært tilpasset slik at hver enkelt elev kunne få et læringsutbytte ut fra egne evner og forutsetninger (Nilsen 2008). Det ville også gjort forskjellene mellom vanlige elever og elever med spesifikke lese- og skrivevansker mindre synlige for de andre i klassen. Elever som har spesialundervisning, blir tatt ut av timen, mens de andre elevene blir igjen i klassen. Dette utgjør en tydelig forskjell på en vanlig elev og eleven med dysleksi.

2.6.5 Lingdys og lingright

Elever med dysleksi har ofte mange stavfeil, dermed de har behov for IKT støtte, gjerne i form av retteprogram på PC. Lingdys og lingright er et hjelpemiddel som mange skoler tilbyr elever med dysleksi å få installert på sin hjemme- eller skole-PC (Rygvoid, 2009). Lingdys er den norske versjonen, mens lingright er den engelske versjonen. Dette retteprogrammet fungerer som et prediksjonsprogram der eleven mens han/hun skriver får alternativer opp til ulike ord som begynner med eller inneholder visse ønskede bokstaver, som i en ordbokfunksjon. I tillegg er det en stemme som leser opp ordene mens en skriver, slik at eleven får høre hvilke lyder som utgjør ordene som blir skrevet. Dette programmet kan gi elever med dysleksi en bedre forståelse både av stavemetoder og grammatiske feil, og samtidig bidra til at eleven etter hvert husker bedre hvordan ordene skal skrives og blir mer oppmerksomme på den korrekte stavemåten (Rygvoid, 2009).

En forutsetning for å bruke dette programmet er at en mestrer touch-skriving eller touchmetoden (Rygvoid, 2009), en teknikk som vil være nyttig for alle elever som skriver mye på PC. Det som kan synes noe negativt med programmet, er at stemmene som leser opp ordene, kan virke veldig syntetiske og upersonlige, og hvis eleven skriver fort, har stemmen noen ganger vansker med å henge med.

2.6.6 **Lydbøker**

Elever med dysleksi kan få lydbøker gratis tilsendt fra Norges Blindforbund. For elever med dysleksi vil dette kunne være et nyttig hjelpemiddel for å gjøre leksesituasjonen og andre lesesituasjoner lettere. Den mest effektive læremetoden er hvis eleven lytter til lydboken samtidig som han/hun følger med i læreboken, dermed fremstår ordene både i sin visuelle og sin korrekte uttalte lydmessige form på en gang. Slik vil eleven med dysleksi etter hvert se sammenhengen mellom ordets lyder og hvordan det skrives/staves. Den fonologiske bevisstheten vil øke, og dermed vil lesingen etter hvert bli mer automatisert (Rygvdold, 2009).

Det vil være nyttig for eleven å både ha skolebøker og skjønnlitteratur på lydbok, for slik vil det åpne seg muligheter for at eleven med dysleksi kan lese de samme bøkene som sine jevnaldrende. Dermed trenger eleven ikke bli hindret i sitt sosiale liv på grunn av dysleksien. Lydbøker vil være mest effektive hvis en bruker dem på samme måten som en skrevet tekst, slik at en tar opp vanskelige ord og snakker om innholdet både før og etter en leser (Rygvdold, 2009).

2.6.7 **Et alternativt tiltak?**

Det eksisterer mange programmer og tiltak for elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Noen av programmene har blitt positivt mottatt av forskerne, som for eksempel Lesekurs (Rygvdold, 2009) og forskjellige typer modellering (Roe, 2013). Andre programmer har blitt møtt med større skepsis. Her skal jeg trekke frem et program som er meget omdiskutert, blant annet fordi det foreligger mindre forskning bak dokumentasjon av effekten av programmet. Men jeg velger å trekke frem dette programmet fordi flere av dem som har deltatt, forteller at de har opplevd stor forandring i forhold til før de prøvde programmet. Det kan dessuten være både interessant og nyttig å se på et alternativt tiltak, og ikke bare ha fokus på de klassiske tiltakene (som retteprogram på PC eller lydbøker) som vi alt vet at "funker". Det skal sies at det kan være vanskelig å påvise at eventuelt gode resultater etter deltakelse i programmet kun er direkte og utvetydige resultater av akkurat de øvelsene en tildeles gjennom det, og dette er hovedgrunnen til at mange forskere er skeptiske til hvorvidt programmet har noen reell effekt.

Programmet heter DDAT (Dyslexia, Dyspraxia & Attention Disorder Treatment) eller Dore, etter grunnleggeren Wynford Dore, som startet DDAT. Programmet er designet i den hensikt å prøve å hjelpe elever med for eksempel dysleksi til å overvinne vanskene sine ved å trene opp hjernedelen cerebellum (Henry, 2002).

Programmet går ut på at eleven skal gjøre visse øvelser i 10 til 20 minutter hver dag. Øvelsene er tilpasset hver enkelts behov og forutsetninger i samarbeid med en lege og en psykolog, etter at eleven har gjennomgått tester som viser hvilke vansker han/hun strever med. For elever med dysleksi kan en øvelse gå ut på å følge en rytme eller trene opp balansen. Hensikten med programmet er at hverdagslige oppgaver (som for eksempel lesing) skal bli lettere for eleven, men hovedgrunnen til at det er så omdiskutert, er at det foreløpig eksisterer lite forskning på dette nye faglige området, og den forskingen som eksisterer, er gjennomført med små utvalg.

Henry (2002) sier i sin artikkel: "...the fact remains that there is a strong body of evidence linking the cerebellum and dyslexia". Likevel foreligger det ikke noen forskning som utvetydig viser en direkte sammenheng mellom elever som har gjort disse øvelsene, og beviselig forbedrede lese- og skriveferdigheter hos dem gjennom de samme øvelsene. Snowling kommenterer i denne artikkelen at DDAT er "outrageous", mens Dr. Nicolson fra universitet i Sheffield uttrykker at DDAT virker "extremely promising". Meningene spriker, og det er altså stor uenighet om hvor egnet programmet er til å brukes på elever med dysleksi. Hvis resultatene skal kunne bli akseptert, må de kunne etterprøves av andre, utenforstående forskere.

Ved universitet i Cambridge ble det gjort en undersøkelse for å se om det fantes noen sammenheng mellom opptrening av rytmesansen hos barn med dysleksi og en økt lese- og skriveutvikling. Utgangspunktet var at det finnes en viktig sammenheng mellom lyden i musikk og det å forstå lyden av ordene i en tekst (Ward, 2011). Her kommer de fonologiske vanskene til elever med dysleksi frem igjen, siden eksperimentet var et alternativt forsøk på å trene opp den fonologiske bevisstheten hos barnet. Undersøkelsen var samtidig et forsøk på å prøve ut noe av innholdet i Dore/DDAT-øvelsene.

Ward (2011) nevner at hun var positivt overrasket over de gode resultatene. Men det må sies at de hadde et lite utvalg, så en kan ikke generalisere ut fra denne undersøkelsen. En kan heller ikke si noe generelt om noe som har med Dore/DDAT å gjøre, fordi det eksisterer så få konkrete bevis på at det fungerer, og dermed er metoden altså fortsatt meget omdiskutert.

Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg forskjellige teorier rundt dysleksi, som har vist seg å skyldes en fonologisk svikt hos de elevene som strever med korrekt avkoding av fonemer, og med

staving/rettskriving. Dysleksi har blitt presentert som en primærvanske, begrepet selvoppfattelse har blitt tatt opp og drøftet i relasjon til dysleksi. I tillegg til disse to hovedbegrepene er også andre, relaterte begrep blitt drøftet.

Selvoppfattelse er verken en primær eller sekundær vanske, der er noe alle mennesker har i egenskap av å ha en oppfatning og vurdering av seg selv, både i forhold til andre og i forhold til egne evner, forutsetninger og prestasjoner. En lav selvoppfattelse kan likevel oppfattes som en komorbid eller sekundær vanske hos elever med dysleksi.

Selvoppfattelse som begrep har to hovedaspekter: Hvem en er, og hva en kan, som går på identitet i forhold til mestring. Identitetsbegrepet har altså mye å gjøre med ens selvoppfattelse. For en elev med dysleksi kan det å akseptere dysleksien som en del av sin identitet gjøre det lettere å forstå og akseptere hvorfor en opplever så mange nederlag til tross for en høy arbeidsinnsats, noe som faktisk kan hjelpe på selvoppfattelsen og høyne den.

Motivasjon og mestringsforventninger har også vært viktige begrep i dette kapitlet. Mestringsforventninger dreier seg om elevens grad av tro på og muligheter for å planlegge og gjennomføre en oppgave på en slik måte at vedkommendes tro på egen mestring vil øke. Motivasjon er en viktig faktor her. Er eleven motivert, går det lettere å takle utfordringer enn hvis eleven prøver å gjennomføre oppgaven kun fordi det er en plikt eller vedkommende føler seg presset. Da kan en utvikle strategier som fører til at en ikke lykkes, som for eksempel lært hjelpeløshet.

Det har også blitt vist til ulike tiltak for lærere og foreldre, slik at de som befinner seg i nærmiljøet til elever med dysleksi, kan få øynene opp for noen av mulighetene til å hjelpe en slik elev til på sikt å overvinne dysleksien. Muligheter for hjelp til å takle og overvinne dysleksien gis i skolen blant annet i form av lydbøker og programmet lingdys/lingright, hjelpemidler som har vist seg effektive med hensyn til å oppøve den sviktende fonologiske bevisstheten (roten til problemene) hos elever med dysleksi, slik at de til slutt kan overvinne vanskene (Rygvoid, 2009).

Alle tiltakene som er nevnt i dette kapitlet, har til hensikt å gjøre hverdagen til en som strever med dysleksi, lettere. Noen av tiltakene krever mer av familien, og andre mer av skolen, men alle tiltakene krever at eleven selv aksepterer et ansvar for å takle vanskene sine og tar kontroll over egen læring, en modenhetsgrad som kan forventes av eleven noen år før en begynner på ungdomsskolen (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

3 Metode

I dette kapitlet skal bakgrunnen for valg av metode, presentasjon av metoden, rekruttering av deltakere, og den generelle fremgangsmåten, samt en metodisk drøfting vil bli belyst.

3.1 Valg av kvalitativ metode

Hovedmetoden for denne kvalitative oppgaven er intervjuer. Intervju er en nyttig metode når en har et lite utvalg og ønsker å stille personlige spørsmål gjennom dybdeintervjuer, i motsetning til i kvantitative undersøkelser, der forskeren har mulighet til å få svar som er generaliserbare for en hel populasjon. Jeg ønsket å benytte meg av kvalitativ metode fordi det gir muligheten for å gå i dybden hos hver enkelt deltaker (Bjørndal, 2002).

Kvalitativ metode gjør også at intervjuet fremstår som en mer personlig samtale mellom intervjuer og deltaker, og dette kan gjøre at situasjonen også fremstår som mindre streng eller skremmende for den unge deltakeren. Kvalitativ metode gjorde at svarerne i denne oppgaven har et utfyllende og personlig preg. Jeg har valgt å presentere resultatene som casestudier fordi det gir en mer dyptgående og fortellende fremstilling av resultatene.

Hovedinspirasjonen bak det å ha intervju som metode for undersøkelsen av noen norske elever med dysleksi for denne oppgaven, var i hovedsak undersøkelsen til Glazzard (2010). Fordi han undersøkte hvilke innvirkninger det å leve med dysleksi hadde på ungdommer, intervjuet han sine deltakere både om skole- og hjemmesituasjonen. Glazzard så situasjonen fra elevenes perspektiv og snakket med dem om deres opplevelse av sin egen situasjon.

Undersøkelsen gir et bilde av tenåringer med dysleksi og deres selvoppfattelse (self-esteem). Den fikk frem mange interessante svar, og selv om resultatene ikke er generaliserbare, gav undersøkelsen likevel et godt innblikk i hvordan det å leve med dysleksi påvirker ungdommers forventninger, prestasjoner og ikke minst: deres selvoppfattelse.

Det viste seg at det ellers generelt var gjort lite forskning i den hensikt å undersøke selvoppfattelsen hos elever med dysleksi, og svært lite av det som var gjort, var blitt gjort i Norge. Dette var hovedgrunnen til å velge intervju som metode for min egen undersøkelse for denne oppgaven, som dermed ble en oppgave basert både på empiri og egen forskning.

Da jeg skulle bruke intervju som metode, var det første jeg gjorde å lage en intervjuguide. En intervjuguide er en oversikt over hvilke temaer og spørsmål som skal belyses i løpet av intervjuet. Innenfor metoden intervju, eksisterer det tre hovedgrupper: strukturert, semi-strukturert eller helt ustrukturert intervju. Strukturert intervju vil si at forskeren har en rekke konkrete spørsmål som deltakeren skal svare på. Spørsmålene blir stilt i kronologisk rekkefølge, og en beveger seg minst mulig utover de ferdiglagde spørsmålene. Et semi-strukturert intervju vil si at spørsmålene har veiledende funksjon for forskeren, men forskeren står likevel fritt til å stille deltakeren tilleggsspørsmål. Det var denne typen intervju jeg valgte. Ustrukturert intervju vil si at forskeren har et tema som han/hun ønsker at deltakeren skal snakke om, og her forekommer det ofte at forskeren ikke trenger eller ikke ønsker noen intervjuguide i det hele tatt, siden intervjuet fungerer mer som en samtale sentrert rundt det aktuelle temaet (Bjørndal, 2002).

3.2 Induktiv vs. deduktiv metode

Induktiv metode er en fremgangsmåte som blir mye benyttet i hverdagen og i moderne forskning i dag. Det ligger et prinsipp bak om å finne mest mulig pålitelige og sterke sammenhenger mellom hverdagen og den forskingen som foregår rundt personer eller fenomener i hverdagen (Kvernebekk, 2002).

Induktiv metode vil si at forskeren tar utgangspunkt i et eller flere enkelttilfeller og trekker generelle slutninger ut fra det (Kvernebekk, 2002). Det vil da alltid eksistere en mulighet for at det vi kommer frem til, ikke er sant i betydningen allmenngyldig, fordi vi tar utgangspunkt i enkelttilfeller.

Deduktiv metode bygger på falsifiseringsprinsippet, som innebærer at hypoteser ikke kan bekreftes, de kan bare avkreftes. Forsking i følge Karl Popper handler ikke om å finne evidens, men om å avkrefte påstander. På grunn av dette er deduktiv metode mindre anvendelig i hverdagen og i pedagogisk forskning, hvor den enkelte elev står i fokus (Kvernebekk, 2002). Denne oppgaven er dermed basert på en deduktiv metode, fordi det dreier seg om å gå fra det å undersøke en teori til å se på hvordan enkelttilfeller henger sammen med teorien. Det vil si at casestudie kan regnes som en deduktiv metode, fordi en ser enkelt tilfelle og sammenligner med empiri. Sagt på en annen måte: Vi beveger oss fra det universelle til det partikulære (Kvernebekk, 2002).

3.3 Intervjuguiden

Jeg laget intervjuguiden før jeg hadde fått tak i deltakere, og før jeg kunne starte med intervjuene. Men for å kunne lage en intervjuguide, er det viktig å ha kjenneskap til tema (Bjørndal, 2002). Derfor begynte jeg med å skrive en teoridel og hente inn materiale om temaet dysleksi og selvoppfattelse. Det har blitt skrevet mye om dysleksi og mye om selvoppfattelse, men ikke så mye om dysleksi og selvoppfattelse sett under ett, og om forholdet mellom de to begrepene.

I min intervjuguide (se vedlegg 2) valgte jeg å ikke ha noen spørsmål som inneholdt fagbegreper som for eksempel selvoppfattelse. Derfor stilte jeg ikke spørsmål som gikk direkte på selvoppfattelse, selv om det var nettopp det jeg ville undersøke. Jeg spurte indirekte om hvordan deltakerne opplevde sin egen situasjon og om hva som motiverte dem. På denne måten fikk jeg et bilde av hvordan deltakerne reflekterte over sin egen livssituasjon. Det å lage intervjuguiden viste seg å være krevende, fordi jeg måtte passe på at jeg formulerte spørsmålene slik at jeg fikk svar som var mest mulig valide og relevante for det viktigste i denne oppgaven: Forholdet mellom dysleksi og selvoppfattelse.

Etter at intervjuene var gjennomført, ble det klart at det hadde lønnet seg å ha semi-strukturerte intervjuer, fordi det viste seg at deltakerne tolket spørsmålene ulikt. Noen svarte mye på spørsmål som andre svarte lite på. For eksempel svarte noen kort, mens andre svarte langt og utfyllende på spørsmål 2: ” Kan du fortelle litt om hvordan du opplever det er å leve med dysleksi?” Dette var det spørsmålet jeg forventet at deltakerne ville ha mest å si om.

Det kan være flere grunner til at svarene var så varierende, men i ettertid har jeg tenkt at jeg kanskje ikke burde sagt ”litt”, men heller spurt: ”Kan du fortelle hvordan du opplever at det er å leve med dysleksi?”. Jeg hadde andre spørsmål som omhandlet hvordan deltakerne opplevde skolehverdagen, og hvordan deres sosiale liv ble påvirket av dysleksien. Jeg stilte også spørsmål angående motivasjon, for å få et innblikk i hva disse elevene med dysleksi var mest motivert av. Samtidig var jeg også interessert i å finne ut om elevene med dysleksi hadde motivasjon og ambisjoner for fremtiden. Dersom det finnes ambisjoner for fremtiden, tyder det på at eleven ser lyst på fremtiden og ikke sitter fast i en vond sirkel, selv om en strever med enkelte skolefag eller med andre aspekter ved skolehverdagen.

Det ble til slutt et aldersspenn på 12 til 18 år mellom de opprinnelig 6 deltakerne, derfor ville jeg også ha muligheten til å formulere meg ulikt overfor de forskjellige aldersnivåene. En annen grunn til å velge semi-strukturert intervju var at settingen da ble mindre formell og deltakerne ville få større frihet til å si det de ville, samtidig som det ble satt en strengere ramme for samtalen og hva forskeren ønsket svar på, enn hvis intervjuformen hadde vært helt ustrukturert.

En av ulempene med intervju som metode er at en kan ikke generalisere svarene. Det er fordi det ikke er nok personer i utvalget til å representere en hel populasjon. Undersøkelsen min er ikke generaliserbar over alle i populasjonen ”mennesker med dysleksi”, ikke engang populasjonen ”ungdom med dysleksi”. Dermed kan en ikke si noe generelt eller allmenngyldig om det deltakerne har svart hver for seg, likevel kan disse resultatene belyse mitt tema: dysleksi og selvoppfattelse.

3.4 Prosedyre

Prosjektet mitt ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i desember 2013. Da søknaden var ferdigbehandlet og var blitt godkjent, kontaktet jeg Norges dysleksiforbund for innhenting av deltakere og snakket med lederen for forbundet i januar. Lederen for Norges dysleksiforbund var min kontaktperson. Hun fortalte meg at for å få deltakere burde jeg utlove en belønning, dermed bestemte jeg meg for at deltakerne skulle få 200 kr. hver. Lederen ba meg deretter om å skrive noen linjer som hun kunne legge ut på Facebooksiden til Norge dysleksiforbund (se vedlegg 1). Intervjuene fant sted i uke 6 i februar 2014, og jeg øvde mye på selve intervjusituasjonen på forhånd og spurte også deltakerne om hvor det passet best for dem å foreta intervjuene, slik at de skulle være komfortable med møte tid og sted, og i den forbindelse håpet jeg på at de skulle føle seg mer trygg i en ellers fremmed situasjon.

Jeg bestemte meg for elever mellom 12 og 20 fordi dette er ungdommer som har erfaring med å leve med dysleksi, men likevel har de ikke sluttet på skolen ennå og kan derfor fortelle om hvordan de opplever sin skolesituasjon i dag, og hvordan skolegangen har gått så langt. Jeg valgte 6 deltakere, slik at ville det være rom for at noen deltakere kunne bestemte seg for å trekke seg eller at noen gav mindre utdypende svar.

Jeg hadde på forhånd informert deltakerne om hvorfor jeg gjorde denne undersøkelsen og forsikret dem om at de var anonyme, og at ingen ville finne ut hvem de var (se vedlegg 1). Jeg forklarte hva anonymiteten innebar og hvordan det ville fungere i min skriftlige oppgave. I tillegg fikk deltakerne informasjon om hva deres svar ville bli brukt til.

Jeg holdt det skrevet som skulle legges ut på nettet så kort som mulig, siden det var mennesker med dysleksi som skulle lese det. Jeg skrev i en personlig, men likevel bestemt tone, slik at de som leste det, skulle skjønne at det hastet med å få svar. Jeg valgte å ta med at jeg også selv har dysleksi, fordi jeg håpet at de som ønsket å delta, ville forstå at jeg på et plan kunne relatere meg til deres situasjon. Jeg skrev også at jeg synes at selvoppfattelse er et tema som ikke blir tatt frem i lyset ofte nok, men at dette for meg var et viktig tema å belyse.

Som innsamlingsmetode brukte jeg lydopptak snarere enn video. Dette er fordi deltakerne ble lovet anonymitet, dermed ville de forhåpentligvis føle seg tryggere med hensyn til å gi meg ærlige svar. Med lydopptak ville det dessuten være lettere for intervjueren å få øyekontakt med deltakeren, noe som vil gjøre intervjuet mer om til en samtale, som igjen ville kunne virke mer betryggende på deltakeren. De har også fått fiktive navn, slik at de er helt anonyme.

Før intervjuene snakket jeg litt med deltakerne om spørsmålene og oppfordret dem til å spørre hvis noe var uklart underveis. Jeg understreket at de skulle si det de selv følte var riktig, og at det ikke fantes noe som kunne kalles ”gale” eller ”feil” svar.

Tabell 1:

Oversikt over gjennomføring av intervjuene

| Hvem | Hvor | Når |
|---------------|-----------------------|------------------|
| Bjørn (12 år) | På skolen | I skoletiden |
| Nora (18 år) | På skolen | I fritimen |
| Jens (13 år) | På skolen | I skoletiden |
| Hilde (13 år) | Hjemme hos intervjuer | Lørdag formiddag |
| Julie (13 år) | På skolen | Etter skoletid |
| Tim (16 år) | På skolen | Etter skoletid |

Det kan diskuteres om resultatene ville ha vært annerledes om intervjuene hadde foregått i en annen setting. De aller fleste foregikk på skolen, som tross alt er en kjent og trygg plass for elevene, og det var en avslappet tone over de intervjuene som foregikk på skolen. Intervjuet

som foregikk hjemme hos intervjueren var en av det som virket mest avslappet, men likevel var det også det korteste intervjuet, det kan være at deltakeren var nervøs.

Etter å ha gjennomført alle 6 intervjuene transkriberte jeg dem og gav deltakerne deres fiktive navn. Jeg nevner heller ikke navnet på skolene. Etter å ha transkribert alle 6 intervjuene prøvde jeg å finne frem til de svarene som var mest relevante for problemstillingen min. Mest relevant vil her si det som handlet om selvoppfattelsen til disse ungdommene med dysleksi.

I forkant av intervjuene hadde jeg ikke noen store forventninger til hva de kom til å svare. Jeg håpet på at deltakerne ville ha mot til å svare ærlig på spørsmålene mine, og at de meldte seg på fordi de ønsket at historien deres skulle deles, og ikke bare på grunn av pengene. Det viste seg at noen av deltakerne hadde betydelig mer å dele enn andre, eller det kan hende at de som var mer ordknappe, var det fordi de syntes det var flaut å snakke med meg om et sensitivt og personlig tema.

Jeg tolker det altså slik at noen svarte meget kort på flere spørsmål fordi de syntes selvoppfattelse og motivasjon var krevende tema å snakke om med en fremmed person. Siden jeg som nevnt har dysleksi selv, vet jeg av erfaring at det ikke er så lett å snakke med fremmede om hvordan det oppleves å leve med disse vanskene. Jeg vet også hvor vondt det kan være når medelever kommenterer at du blir tatt ut av timen fordi du skriver feil. Nettopp derfor ble jeg positivt overrasket over hvor komfortable alle deltakerne var med å leve med dysleksi i dag. Jeg fikk mange like svar, og det var vanskelig å lage en god drøfting med så mange like svar, derfor valgte jeg å fokusere på to av deltakere og lage casestudier.

Casene mine er to eksempler på elever med dysleksi på to helt forskjellige skoler i Øst-Norge. Casene beskriver elevenes situasjon slik de selv fremstilte den i intervjuene. Jeg valgte å bruke casestudier fordi det gjorde at jeg kunne gå i dybden på to av elevene jeg hadde intervjuet. Det kan ses som en fordel å bruke case når en prøver å belyse et tema som er subjektivt og individorientert. Selvoppfattelse er et tema som kan undersøkes både på systemnivå og individnivå, i denne oppgaven valgte jeg å satse på individfokus.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet betyr gyldighet (Kleven, 2002), det vil si at når det er høy validitet i forskingen, kan en si at det er høy gyldighet over den. Det er forskjellige former for validitet, en form for validitet som blir relevant å trekke frem her er begrepsvaliditet, fordi i denne oppgaven jobbes

det med både teori og data (Kleven, 2002) og fordi en av hovedbegrepene for denne oppgaven er selvoppfattelse, som i utgangspunktet er lite konkret.

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad begrepene i undersøkelsen stemmer overens med den teoretiske definisjonen av begrepet (Kleven, 2002). Når en forsker foretar en undersøkelse, enten kvalitativ eller kvantitativ, er det nødvendig med begrepsvaliditet fordi det er viktig for forskeren å presisere hvordan begrepene blir operasjonalisert i forskingen. I denne undersøkelsen har det vært viktig å danne en felles plattform for begrepene, fordi de stadig vekk blir brukt i pedagogisk litteratur. I denne oppgaven blir begrepene selvoppfattelse og dysleksi vektlagt.

Deltakerne i min undersøkelse svarer på intervju spørsmålene ut fra sin egen subjektive oppfatning av sin egen situasjon, og ikke ut fra objektive, målbare kriterier ved deres situasjon. Når en sammenligner med teoriene på dette forskingsfeltet, kan det likevel vise seg at intervjuene gir et relevant bilde av hvordan situasjonen til norske elever med dysleksi kan være.

Ytre validitet kalles også for statistisk validitet fordi det tilsier at forskingen er generaliserbar over eller til en befolkning, fordi forskingen har et representativt utvalg (Lund, 2002). Det ikke tilfelle for undersøkelsen for denne oppgaven. Det er kun to deltakere, og dermed kan jeg ikke si noe generelt om gruppen ”mennesker med dysleksi” eller ”ungdommer med dysleksi”, men jeg kan si noe om hvordan situasjonen til disse to ungdommene er, og kan også sammenligne den med data fra andre, lignende undersøkelser.

Indre validitet handler om kausale forhold og vil være mindre relevant for denne oppgaven da jeg ikke prøver å trekke noen slutninger om kausale forhold mellom dysleksi og selvoppfattelse.

Reliabilitet referer til forskningens pålitelighet (Kleven, 2002). I kvantitativ forskning blir reliabilitet forbundet med målesikkerhet. Begrepet blir mindre brukt i kvalitativ forskning, men er relevant da det referer til forskningens etterprøvnbarhet. En stor grad av pålitelighet i undersøkelsen gjør det mulig for andre forskere å gjennomføre samme type undersøkelse. For å finne graden av reliabilitet i forskingen må en spørre: Ville en annen forsker kommet frem til det samme? Siden alle forskere har ulike forkunnskaper, vil relasjonen mellom den samme deltakeren og en ny forsker likevel blitt noe annerledes. Likevel kan en annen forsker få lignende svar, og dermed kan en si at forskingen har en viss grad av reliabilitet.

En detaljert beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte min undersøkelse, vil bidra til å øke oppgavens reliabilitet. Forskingen min ble mer reliabel fordi jeg diskuterte resultatene og intervjuene med min veileder, hun ble en slags ”medkoder”, og vi kom frem til mange av de samme tolkingene. Men resultatene hadde vært enda mer reliable hvis jeg hadde snakket med fagpersoner som ikke hadde vært så involvert i selve oppgaven og kanskje hadde hatt en helt utenforstående fortolkning.

3.6 Forsking og etikk

Når en er i kontakt med mennesker og spesielt ungdommer som deltar i en undersøkelse med et personlig tema, vil det være en rekke etiske faktorer en må ta hensyn til. Tema for denne oppgaven (dysleksi og selvoppfattelse) var av personlig art for alle deltakerne, og for noen et sårt og vanskelig tema. Dermed var det viktig å tenke over hvordan jeg skulle formulere spørsmålene. Spørsmålene måtte være åpne og gi deltakeren rom til å si det han/hun følte. Dermed var det etisk riktig at bare jeg og den enkelte deltakeren selv skulle vite hvem de egentlig var. Ingen av deltakerne kjente til en eneste av de andres navn eller personlige data, og det var viktig å formidle dette til alle og forsikre dem om at de ville forbli helt anonyme.

Det var også viktig å informere deltakeren om hva intervjuet skulle brukes til og hvordan det ville bli behandlet i ettertid. De ble forsikret om at lydopptakene skulle bli slettet etter at oppgaven var ferdig. Dette gjorde at deltakerne fikk større tillit til meg, slik at samtalen gikk lettere og de ikke følte at det var faut eller krenkende å snakke om et tema som kan være både sårt og vanskelig.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på begrunnelsen for valg av metode, jeg har sett på om denne oppgaven har en induktiv eller deduktiv innfallsvinkel, og det viser seg at denne oppgaven har en induktiv innfallsvinkel, fordi utgangspunktet er å gå fra enkelttilfeller og prøve å se dem i sammenheng med tidligere forskning. Induktiv metode er dessuten vanlig å bruke i hverdagsforskning.

Videre har dette kapitlet vist hvordan jeg gikk frem for å rekruttere deltakere og hvordan de ulike semi-strukturerte intervjuene ble gjennomført. Tid og sted for intervjuene er illustrert i tabell 1, i den forbindelse er også intervjuguiden blitt beskrevet. Det foreligger også en

begrunnelse for valg av casestudier, som kort sagt ble valgt fordi det gav meg mulighet til å undersøke mer i dybden med hensyn til de to deltakerne jeg valgte ut til casene. Til slutt er noen etiske problemstillinger nevnt rundt det å intervju ungdommer om et såpass sensitivt tema som deres selvoppfattelse.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra mine to casestudier. Dette kapitlet blir dermed i hovedsak en redegjørelse for situasjonen til deltakerne i min undersøkelse og vil vise hvordan de opplever å leve med dysleksi. Resultatene fra de to casene vil så bli drøftet i kapittel 5, i lys av teorien fra kapittel 2. Problemstillingen for denne oppgaven følgende: ”Hvordan opplever elever med dysleksi at deres vansker virker inn på skolehverdagen og deres selvoppfattelse?”

Hovedfokuset er dermed på elevenes selvoppfattelse og motivasjon. Motivasjon er en del av hovedfokuset fordi jeg spurte deltakerne om hva som motiverte dem på skolen. Dette spurte jeg om for å se om de viste noe tegn til lav selvoppfattelse når de svarte, men det viste seg ingen av de to har noen særlig lav selvoppfattelse. De viste klart at de har både tro på og viten om at de kan mestre, og dermed forteller også begge at de er motiverte for å gjøre sitt beste på skolen.

4.1 Case 1 – Bjørn

Bjørn er 12 år og går i siste halvdel av 7. klasse. Han uttrykker at han liker å være eldst på skolen og gruer seg litt til å begynne på ungdomsskolen, fordi da vil han bli blant de yngste på den nye skolen. Han fikk vite at han hadde dysleksi i 4. klasse. Da var han 10 år. Han forteller at han ikke husker så mye fra da han ble utredet, han husker bare at han måtte dra og ”sjekke seg” fordi han ikke klarte å lese. Han forteller at han helt siden han gikk i 1. klasse har hatt vansker med å huske hva han har lest, og at han blandet ordene.

Da det ble fastslått at han hadde dysleksi, forteller han at han på en måte var glad for å få vite det, selv om han sier at han ikke er glad for å ha det. Da han ble født, hadde han en feil med magen som gjorde han hadde vansker med å spise, dermed ble det å få vite om dysleksien opplevd som enda en vanske å håndtere. Likevel uttrykker han at han er glad for at det ikke var noe annet som var ”feil” med hjernen hans, og han forteller følgende om sine følelser rundt det å få vite diagnosen: ”Det var deilig å vite hvorfor jeg var så treg til å lese og dårlig til å lese”. I dag leser Bjørn flere ganger om dagen, og dette hjelper han med å øke lesehastigheten. De siste årene har det også blitt en tradisjon at Bjørn får lov til å lese Donald på sengen en stund før han legger seg.

Bjørn virker som en gutt som er meget reflektert for sin alder og bevisst på sin egen situasjon. Han forteller at han pleier å ha alt rett på leseprøvene de har på skolen, problemet er bare at han ikke kommer så langt på disse prøvene (fordi lesehastigheten ikke er høy nok). Det ser ut til at Bjørn ikke lar dysleksien hindre han fra å gjøre så godt han kan på prøver, for han er ikke nervøs på forhånd.

Bjørn legger ikke skjul på at han synes at han gjør det bra på skolen. Når jeg spør ham hvordan det går faglig, svarer han: ”Jeg syns at jeg gjør det utrolig bra, for å ha dysleksi, syns jeg”. Bjørn forteller senere at han strever med noen av de teoretiske fagene som naturfag og engelsk (teoretiske fag). Bjørns egen teori er at han strever med engelsk fordi: ”... det er dysleksi og et annet språk”. Dette kan se ut til å være en antydning til en unnskyldning, slik at han kan beskytte bildet av at han gjør det faglig bra på skolen.

I 5. klasse fikk Bjørn lydbok i engelsk, og i 6.klasse fikk han lydbøker i flere andre fag også. Før lydbøkene forteller Bjørn at han opplevde at lesing var vanskelig: ”...så ble jeg helt fortapt over at jeg måtte lese”. I dag går lesingen mye lettere, selv om han for det meste bare lytter til lydbøkene. Når jeg spør Bjørn om han har boken ved siden av seg når han hører på en lydbok, sier han: ”Ja, jeg pleier å gjøre det, men det er noen ganger jeg glemmer bøkene på skolen.” Han har lydbøkene i sekken og bøkene på skolen. Han har fått lingdys/lingright, og han mener selv at han har oppnådd en positiv forbedring i skriveferdighetene sine. Han sier han tror han har færre skrivefeil i dag på grunn av intens bruk av det programmet.

Bjørn avviker ellers fra teorien om at elever med dysleksi strever med alle teoretiske fag, for han elsker matematikk. Bjørn forteller: ”...jeg elsker matte og sånn. Og jeg er ganske god i matte”. Dette viser en høy akademisk selvoppfattelse. Yndlingsfaget til Bjørn er musikk, som er et praktisk fag, og han spiller trommer på fritiden.

Bjørn forteller at han for det meste har det fint med venner både på skolen og i fritiden. Han syns ikke det påvirker hans sosiale liv å ha dysleksi, han sier: ”...Bare når vi kommer inn på tema om å lese og sånn, da sier jeg ikke mye...”. Når jeg spør han om han føler et behov for å snakke med noen om sine vansker, sier han: ”Nei det har jeg ikke.... Har ikke hatt behov for å snakke med noen om det, jeg greier å komme over ting selv”. Det virker som han mener at dysleksien bare er enda et problem som han må komme seg over.

Han forteller videre at han ser på seg selv som en ”innestengt person”. Han uttrykker også at han ikke trenger å snakke med andre, fordi han regner med at alle som trenger det, allerede vet om vanskene hans, og han vil heller ikke snakke om det fordi ”...det er ikke så altfor koselig å snakke om at jeg har det”.

Når Bjørn blir spurt om han har vansker med å henge med i timen, uttrykker han at han ikke har opplevd noen store vansker med det siden 1.-2. klasse. Lesingen begynte også å gå bedre allerede i 2. klasse.

Bjørn har høye ambisjoner om å bli advokat eller skuespiller når han blir stor, dette viser at han ikke lar det å ha dysleksi hindre han i å gjøre det han vil. Det viser seg å være flere faktorer som motiver Bjørn på skolen, og det ene er nettopp de yrkene han kan tenke seg å ha når blir stor, ”...enten skuespiller eller advokat”. Den andre motivasjonsfaktoren på skolen er læreren og det sosiale: ”Det er vennene mine også, på skolen er den tiden jeg pleier å spørre dem om de vil bli med hjem og sånt”.

Bjørn oppsummerer sitt forløpige liv med dysleksi slik:

”Det er ikke noe spesielt, men på noen leseting så hopper jeg bare over ordene i teksten. Jeg skal forbedre meg, men det er bare nå... Noen ganger hopper jeg bare over det. Men det skiftet ikke så mye på livet mitt. Jeg var litt glad for å få vite hva som var feil med meg, men det var også ganske kjedelig, fordi da vet jeg også at det er noe galt med meg, med hjernen min og sånt”.

4.2 Case 2 - Nora

Nora er 18 år og går i sitt siste halvår av videregående skole. Hun forteller: ”Min far har ikke fått diagnosen dysleksi, men du kan se likhetstrekk med meg og han og min bror, som også har dysleksi, det ligger i slekten”.

For å være sikker på at hun skulle komme inn på den videregående skolen hun ønsket, søkte hun særskilt. Å søke særskilt vil si at elevens karakterer ikke gir et fullstendig korrekt bilde av elevens evner på grunn av en lærevanske. Elever med dysleksi er blant dem som kan benytte seg av dette tilbudet. Hos Nora kan det tenkes at karakterene fra ungdomsskolen ikke representerer hennes evner på en adekvat måte. Nora er i dag meget aktiv i Norges dysleksiforbund. Hun viser en sterk evne til empati og uttrykker at hun vil hjelpe andre mennesker med dysleksi, og gjennom innsatsen i Norges dysleksiforbund får hun et spesielt innsyn i situasjonen til dem hun ønsker å hjelpe.

Da hun gikk på barneskolen og deler av ungdomsskolen, var dysleksien et stort hinder for Nora. Hun strevde i tillegg med mobbing. Også hun fikk vite at hun hadde dysleksi i 4. klasse, det vil si da hun var 9 år gammel. Nora sier: "... da vi fikk en forklaring på hva som var problemet, var det egentlig en lettelse først", men hun uttrykker at hun syntes det var vanskelig da hun skulle få hjelpemidler som PC "fordi ingen andre hadde det". For Nora var altså det å få PC en todelt sak. På den ene siden gikk det nå bedre for henne å ta notater i timen, men på den andre siden ble hun mobbet av de andre i klassen som syntes det var urettferdig at hun fikk bruke PC i timen og ikke de.

På grunn av at hun nesten ikke hadde en eneste engelsktime på barneskolen og ikke begynte med engelsk før i 8. klasse, strever hun i dag med engelsken. Nora forteller ellers at hun strever mest med de teoretiske fagene, og særlig har problemer med å pugge. Nora forteller at hun tross alt synes at hun selv har vært ganske flink, og hun er stolt over det hun har oppnådd: "...Jeg gjør det veldig bra på de prøvene, og jeg føler at det er min måte å vise på at jeg har kommet meg gjennom det da, for jeg er litt stolt av meg selv...". Dette viser at Nora har en høy selvoppfattelse og sterk tro på egne evner.

Faglig uttrykker Nora at hun syns det går bra, hun forteller at hun liker samfunnsfagene fordi hun der får muligheten til å være muntlig aktiv og kreativ, og dermed får en sjanse til å oppleve mestring. Videre forteller hun om teoretiske fag: "Jeg strevde først med det teoretiske... Skolen er ikke lagt opp til at man kan få være kreativ, det er på en måte puggefag". Nora ser på seg selv som en kreativ person, men føler hun ikke får vist dette i stor nok grad på skolen.

Det hender at Nora føler seg overbelastet av mye skolearbeid som skal gjøres innen kort tid:

"Jeg føler meg veldig utslitt og utbrent hvis det er mye som foregår på samme tid, i samme tidsperiode... og det merker jeg går utover at jeg må sitte hjemme og lese mer, jeg bekymrer meg mye, og jeg sover veldig dårlig fordi jeg føler veldig på det å måtte prestere, og så baller det veldig på seg".

Om egne mestringsforventninger sier hun:

"...jeg har veldig store forventninger til meg selv, hvis jeg da gjør det dårlig på en prøve som jeg kanskje har øvd veldig mye til, og hvis jeg har misforstått noe, så er det veldig lett at jeg tar meg nær av det. Og jeg blir lei meg, og det kan være vanskelig".

På ungdomsskolen opplevde Nora at skolen var fylt med "... mye støy, og jeg opplevde det som mye og kaotisk.", blant annet fordi hun ble tatt ut av engelsktimen for å lære seg touch-

teknikk og norsk rettskrivning, og fordi undervisningen ikke var tilrettelagt på samme måten som den er i dag. På ungdomsskolen fikk hun også PC, for skolen hadde tilrettelagt slik at hun fikk de hjelpemidlene hun hadde krav på. Men de tok ikke vare på hennes selvoppfattelse, og det sosiale miljøet var ikke tilrettelagt. I 8. klasse slet Nora i tillegg med skolevegring. Nora forteller: ”For meg var det en veldig vanskelig periode, spesielt begynnelsen av 8. klasse, fordi da følte jeg meg fortapt”.

Nora fikk tildelt en IOP i diverse fag, deriblant norsk. Selv følte hun seg uvitende om sin egen situasjon, fordi hun ikke var med på møtene foreldrene hadde med PPT. Det var heller ingen som forklarte hvorfor hun fikk de tiltakene hun fikk. Nora følte at hun ikke hadde kontroll over sin egen situasjon. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående har vist seg å ha vært bra for hennes selvoppfattelse, for i dag utstråler hun en positiv selvoppfattelse.

Nora er ikke lenger flau over å bruke PC i timene, for nå har alle i klassen PC. Hun uttrykker at hun syns det er fint, fordi alle ikke da med en gang ser eller oppfatter at hun har dysleksi, og selv mener hun at hun gjør det bra i norsk. Så vanskene hennes er ikke like synlige for de andre elevene som da hun gikk på ungdomsskolen.

Likevel uttrykker Nora at hun ikke liker å ha muligheten til å bruke PC når de andre i klassen ikke gjør det. Hun viser fortsatt en tendens til å være redd for å skille seg ut fra klassekameratene og synes det er flaut å benytte seg av PC-en når hun er den eneste, for eksempel hvis læreren sier at alle skal legge ned PC-en sin, bare Nora får ha den oppe. I tillegg sitter Nora foran i klasserommet, og når bare hun får ha PC-en oppe, føler hun at alle ser på henne.

Når jeg spør om Nora prøver å skjule dysleksien svarer hun:

” Nei, jeg syns det er bedre å være åpen om det... Fordi det går så bra på skolen. Så jeg tenker at jeg er helt normal, helt til jeg kommer opp i situasjoner der det merkes. Jeg slet mye med det før fordi jeg ble mobbet, men når du blir eldre så forstår du liksom at man ikke skal ta seg nær av sånne ting.”

Nora forteller likevel senere at: ”...hvis folk påpeker det (skrivefeil), men jeg vet at de ikke vet jeg har det (dysleksien), så prøver jeg å ikke ta meg nær av det. Men det er egentlig det at når folk påpeker at jeg har feil, da tar jeg det lett inn”. Videre forteller Nora at hun ser på det at hun har dysleksi, som en viktig del av sin identitet: ”... det er jo en del av meg, men kan gå meg hus forbi at jeg har dysleksi noen ganger. Fordi det går så bra på skolen. Så jeg tenker at jeg er helt normal, helt til jeg kommer opp i situasjoner der det merkes”.

Nora har med andre ord fortsatt et litt ambivalent forhold til det å være annerledes fordi hun har dysleksi og benytter seg ikke av retten til den ekstra timen hun kan få i forbindelse med prøver på skolen. Det kan virke som hun synes det er flaut å sitte igjen etter at de andre er ferdige.

Nora innrømmer at hun bruker lengre tid på lekser enn andre, men likevel opplever hun at dysleksien ikke er noe stort hinder for det sosiale livet: ”...av og til så går det utover det sosiale, jeg ser at jeg ikke får vært med på alt, fordi jeg er avhengig av å måtte sitte og pugge og lære meg ting før en prøve.” Men hun sier det er verdt det, siden hun får gode karakterer.

Når jeg spør henne om det er noe spesielt som motiverer henne når hun strever med skolearbeidet, svarer hun:

”Ytre motivasjon må være karakterene, når jeg ser at jeg gjør det bra. Indre motivasjon kan være: Jeg liker veldig godt å lese kapitlet, og så skriver jeg notater, og så kommer jeg på skolen, og så snakker jeg med mine medelever om dette, slik at jeg lærer bort ting til andre. Og det at jeg kan lære bort, det gjør også at jeg lærer det bedre selv, det stoffet. Da kjenner jeg at når jeg lærer noe bort, det gjør at jeg føler meg mer sterkt utrustet for å klare den prøven, så da vet jeg med meg selv at dette kommer til å gå bra. Jeg føler meg ressursfull siden jeg kan da lære bort, så det er min motivasjon.”

Nora opplever at skolehverdagen har blitt lettere etter som hun selv har blitt eldre. Nora sier: ”Jeg er en veldig sosial person, jeg liker å være sammen med venner. Jeg er veldig utadvendt, jeg tror at jeg har blitt det fordi jeg har slitt med dysleksi. For jeg er muntlig aktiv på grunn av den (dysleksien)...”

Oppsummering av casene

Både Bjørn og Nora har store forventninger til seg selv og høye ambisjoner for et fremtidig yrke. Bjørn vil bli skuespiller eller advokat, og Nora ønsker seg et yrke innen politikken, eller vil bli lærer. Det viser at de begge ser lyst på fremtiden og ikke lar dysleksien være et hinder for å oppnå det de vil. Det ser ut til at de begge nå er relativt positive til sin nåværende situasjon. Likevel har både Bjørn og Nora hatt en lang utvikling for å komme frem til den selvoppfattelsen de sitter inne med i dag.

På grunn av aldersforskjellen har Nora kommet lengre i utviklingen enn Bjørn, men denne utviklingen har vært krevende for henne, og har gått hardt utover hennes generelle og akademiske selvoppfattelse. Bjørn har foreløpig ikke møtt på noen sosiale problemer som for eksempel mobbing rundt det å ha dysleksi, men han har hatt en lang lese- og skriveutvikling.

Begge to har opplevd det som fint å få vite at de hadde diagnosen dysleksi, slik at de skjønte hvorfor de strevde så med lesing og skriving.

Det kan virke som om Bjørn syntes det var mest vanskelig å få diagnosen dysleksi, siden han allerede hadde hatt problemer med magen, selv om han var glad for at han hadde dysleksi og altså ikke bare var ”dum”.

5 Drøfting

Her skal jeg drøfte resultatene fra casestudiene i kapittel 4 og se på forholdet mellom dysleksi og selvoppfattelse hos de to norske elevene, og samtidig vurdere disse resultatene i forhold til noen av undersøkelsene (blant annet Singer, 2007, Glazzard, 2010, Alesi mfl., 2012, Nielsen, 2011) som det er referert til i kapittel 2. Jeg kommer til å ta opp igjen følgende begreper som ble drøftet der: Selvoppfattelse, identitet, motivasjon, mestring, det sosiale livet, skolen/tiltak.

I drøftingen av svarene fra de to deltakerne i undersøkelsen, kommer det til å være mest om deres akademiske selvoppfattelse, fordi det var den siden av selvoppfattelsen som de selv la mest vekt på i intervjuene, og fordi jeg ønsket å fokusere på skoleelever i denne oppgaven, og da er det viktig hvordan skolearbeidet fortoner seg for de aktuelle elevene. Til slutt i dette kapitlet skal jeg se på hva som kan gjøres for å overkomme de vanskene som følger med diagnosen dysleksi.

Det at Bjørn og Nora har fått vite diagnosen tidlig, ser ut til å ha hjulpet dem til å få relevante hjelpemidler i tide, slik at de dermed tidlig har fått god hjelp med å jobbe seg opp mot et aldersadekvat nivå med hensyn til sine lese- og skriveferdigheter, og etter hvert har kunnet henge med på skolen. Men dette har også krevet at de har måttet jobbe en del ekstra i forhold til sine medelever, noe som gjør at de har et større behov enn andre for at medelever viser forståelse for hvorfor de bruker lengre tid på lekser osv. de har dermed også behov for at hjem og skole støtter dem og veileder dem i riktig retning. Det later også til at elever med dysleksi i stor grad kan lære seg å håndtere sine vansker på en selvstendig måte, samtidig som de bevarer en høy selvoppfattelse.

5.1 Selvoppfattelse

Selvoppfattelse går ut på hvilken forståelse og oppfatning et individ har av seg selv (Hvem er jeg?), og hvilke forventninger til og vurderinger av egen mestring individet har (Hva kan jeg? Hva klarer jeg?). Burden (2008) har understreket hvor viktig det er å ikke bare slå fast om en elev med dysleksi har høy eller lav selvoppfattelse, men også undersøke hvorfor det er slik, og hva som eventuelt kan gjøres for å endre og forbedre en lav selvoppfattelse.

Den akademiske selvoppfattelsen hos begge mine deltakere ser ut til å være forholdsvis høy, noe som kan forklares med deres egne referanser til en skolehverdag de føler de behersker, og

der Nora viser til en høy grad av mestring som gir seg utslag i gode karakterer i mange fag. Likevel er lese- og skrivevanskene vedvarende, men i en mye mildere grad enn i tiden før tiltak ble satt inn. Bjørn og Nora opplever fortsatt at de bruker lengre tid enn de andre i klassen på skolearbeidet, men tross det hevder de begge to at de synes det går bra faglig.

Det har blitt uttrykt av flere forskere (Burden, 2005, Riddick, 2010, Saaklvik & Skaalvik, 1996) at elever med dysleksi har sin styrke i de praktiske skolefagene der det er rom for kreativitet og muntlig prestasjon. Skaalvik & Skaalvik (1996) skriver om elever med spesifikke lese- og skrivevansker at de har en klar tendens til å oppleve utfordringer i forbindelse med de teoretiske fagene, nettopp på grunn av mye tekst som skal leses og store krav til skriving.

I løpet av intervjuet kommer det frem at det er noen fag både Bjørn og Nora fortsatt strever med, og den akademiske selvoppfattelsen i engelsk og teoretiske fag ser ut til å være lav hos dem begge. Det vil si at deres mestringsforventninger i disse konkrete fagene er lave, men dette går ikke utover mestringsforventningene i andre fag. Dermed er deres akademiske selvoppfattelse ikke generelt lav, den er bare lav i forhold til det de konkret strever med. Deres akademiske selvoppfattelse er altså ikke påvirket på et generelt nivå, bare på et spesifikt nivå.

Bjørn strever med de teoretiske fagene naturfag og engelsk, selv om det ville vært mulig å tilrettelegge begge fagene ved å gi dem en mer visuell form. Til gjengjeld strever han ikke med matte, som er et annet teoretisk fag. Lesemengden er likevel mindre, og antallet tall er under halvparten av antallet bokstaver i alfabetet, slik at Bjørn kanskje opplever det som enklere å lese og oppfatte.

Nora forteller at hun strever med alle de teoretiske fagene. Hun føler at det er for mye å pugge, og at det ikke er rom for å være kreativ på skolen, dette opplever hun som noe umotiverende. Disse vanskene og frustrasjonene stemmer overens med det Skaalvik & Skaalvik (1996) sier om elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Men Nora lar likevel ikke dette hindre seg i å prestere med gode karakterer.

Etter hvert som elevene med dysleksi blir eldre, viser det seg at de som regel lærer seg teknikker og kompenseringsmetoder som gjør det lettere å leve med dysleksien. Gradvis vil vanskene bli mindre påtrengende for eleven selv og mindre synlige for andre, noe som vil bidra til å øke elevens akademiske og generelle selvoppfattelse (Burden, 2005). Intervjuene

kan tyde på at dette også skjedd med Nora og Bjørn, begge sier at de ser på seg selv som faglig sterke, på tross av sine vansker - selv om det ikke alltid var slik for dem tidligere - og dette tyder på en høy grad av selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 1996). De er altså begge generelt positivt innstilt til egne ferdigheter og viser dermed også en generelt høy akademisk selvoppfattelse. Ingen av dem forteller om fag de strever med før jeg spør ” Er det noe du strever med på skolen?”.

Flere undersøkelser om dysleksi og selvoppfattelse har vist at elever med dysleksi har en lav akademisk selvoppfattelse (Alesi mfl. 2012, Glazzard, 2010 & Singer, 2007). Burden (2005) viser til at det kan tenkes at elever med dysleksi ikke i utgangspunktet har en lavere akademisk selvoppfattelse enn elever uten dysleksi. Det er først når elevene med dysleksi forventes å skulle prestere på lik linje med sine medelever uten slike vansker, og når de selv internaliserer disse forventningene, at slike mål ofte viser seg å ta lengre tid og være vanskeligere å nå enn det eleven med dysleksi regnet med, og da begynner vedkommende gjerne å oppleve nederlag etter nederlag i skolehverdagen.

Singer (2007) fant at elever med dysleksi viser et sterkere behov for å beskytte sin selvoppfattelse enn elever uten slike vansker, men noe kan tyde på at det er den ideelle og ikke den realistiske selvoppfattelsen eleven da beskytter. Singer refererer til elever som stadig jobber mot å forbedre sine prestasjoner og samtidig prøver å skjule de akademiske nederlagene (Singer, 2007). Det at Bjørn og Nora ikke forteller om sine vansker uten at de blir spurt, kan tyde på at de fortsatt er noe ukomfortable med dysleksien og ønsker å beskytte seg eller å portrettere seg selv som elever på nivå med sine jevnaldrende. Men det kan også bety at de oppfatter vanskene som så håndterbare nå at de ikke lenger er så langt fremme i bevisstheten, og ikke lenger er årsak til store bekymringer.

Det var bare den akademiske selvoppfattelsen som var lav hos elevene med dysleksi i undersøkelsen til Alesi mfl. (2012), og de tillot ikke dette å prege sin generelle selvoppfattelse. Dette gjelder også for Bjørn og Nora: Deres generelle selvoppfattelse har ikke lidet selv om de har dysleksi. Riddick (2010) skriver at det er viktig å ta hensyn til elevens selvoppfattelse når en skal fortelle eleven at han/hun har dysleksi. Samtidig er det svært viktig å oppdage vanskene så tidlig som mulig. Forskning viser (Riddick, 2010, Burden, 2005 & Wormnes & Manger, 2005) at elever som mottar riktig hjelp på et tidlig tidspunkt, vil oppleve at de kan mestre på tross av sine vansker.

Det går klart frem at det har vært en viktig faktor for begge mine deltakere å få vite diagnosen sin tidlig, for den har betydd at de har fått vite årsaken til egne vansker, samtidig som de har fått tid og anledning, og ikke minst både hjelpemidler, tiltak og veiledning i hvordan de kan håndtere vanskene sine. De har fått innsikt i sin egen situasjon, og samtidig fått anledning til å takle den bit for bit i sitt eget tempo. Både Bjørn og Nora viser seg som meget reflekterte ungdommer som har fått og fortsatt får god tilrettelegging på skolen.

Hvis skoleproblemenes årsak ikke blir identifisert som dysleksi, og elevene altså ikke får den riktige diagnosen, kan elevenes vurdering av egne evner og deres tro på seg selv, og dermed deres forventninger til egen mestring, synke, slik at de etter hvert muligens utvikler sosiale og emosjonelle vansker. Selv om det eksisterer en diskusjon rundt det å gi elever en diagnose i det hele tatt (Burden, 2005), og selv om det kan virke stigmatiserende å bli stemplet som annerledes, kan det se ut som at det å få denne diagnosen har gitt både Bjørn og Nora og elever i andre de andre undersøkelsene (Alesi mfl., 2012, Glazard, 2010 & Singer, 2007) muligheten til å få de riktige hjelpemidlene, slik at skolehverdagen dermed er blitt mye mer håndterbar for disse elevene med dysleksi.

Det har vist seg at elever med dysleksi som går omkring uten at vanskene deres blir lagt merke til, og uten å få hjelp, lett kan føle seg ”dumme”, og med et slikt utgangspunkt er det stor fare for at de kan utvikle sosiale- og emosjonelle vansker (Riddick, 2010). Elevenes nærmiljø kan redusere denne faren ved å forstå hva slags hjelp og støtte de trenger. Nærmiljøet inkluderer selvsagt foreldrene, men skolen har samtidig et særlig ansvar fordi skolen er den arenaen der elevene tilbringer flest timer i løpet av en vanlig uke i skoleåret, og det er skolen og dens lærerstab som oftest og klarest ser den enkelte elev i lese- og skrivesammenhenger.

Det er blitt tydelig demonstrert i de utenlandske undersøkelsene som har blitt trukket frem i denne oppgaven, at elever med dysleksi som ikke får den nødvendige hjelpen, og som blir sett på som late og dumme av lærere og medelever, også selv har lett for å overta en slik selvoppfattelse. Elevene i flere av disse undersøkelsene hadde fått diagnosen sent, de hadde fått liten og ingen hjelp, og deres akademiske selvoppfattelse var derfor gjennomgående lav.

Likevel virker det som at uansett hvor gammel du er når du får diagnosen dyslektiker, så syns de aller fleste at det er en lettelse å endelig få vite hva det er som gjør at de ikke mestrer på et

aldersadekvat nivå, og at dette ikke har noe å gjøre med at de er dummere enn andre. Dette gjør det også mulig å reparere litt på en skadelidende selvoppfattelse.

5.1.1 Identitet

Elever med vansker som dysleksi kan ha større utfordringer enn andre elever med å danne seg en klar identitet (Burden, 2005). Burden (2005) trekker frem at en av de viktigste forutsetningene for å kunne danne en høy selvoppfattelse er at individet kan svare på spørsmålet ”Hvem er jeg?”. I denne sammenhengen er det da særlig interessant i hvilken grad og på hvilken måte eleven identifiserer seg med dysleksien. I skolesituasjonen vil det etter hvert kunne oppstå visse vansker rundt det at en elev med dysleksi skiller seg negativt ut, men når eleven blir eldre, får han/hun et mer bevisst forhold til vanskene og vil da enten akseptere situasjonen og la diagnosen inngå i sin identitet, eller så vil eleven prøve å skjule for andre at han/hun har dysleksi (Riddick, 2010).

Glazzard (2010) kom frem til at det er viktig for en elev med dysleksi å få vite om diagnosen så tidlig som mulig, slik at eleven selv skjønner grunnen til at han/hun ikke mestrer lesing og skriving på lik linje med medelevene. Det at eleven får diagnosen dysleksi, vil være essensielt for elevens utvikling av sin identitet.

En faktor som ser ut til å ha vært avgjørende for både Nora og Bjørn, er nettopp det at de alt tidlig i barneskolen (4. klasse) fikk vite at de hadde diagnosen dysleksi, som forklarte dem hvorfor de slet med lese- og skrivevansker. Selv om diagnosen ikke var positiv, var det likevel udelt positivt å få klarhet i at dysleksien ikke betydde at de var ”dumme”, og samtidig få en realistisk vurdering av deres lærevansker og påfølgende konkret hjelp. Begge to forteller de har eller har hatt spesialundervisning som gjorde at de etter hvert klarte å henge med i timene, og i Noras tilfelle betydde dette også at skolevegringen forsvant.

Bjørn forteller at alle i hans sosiale nettverk vet at han har dysleksi, men han liker likevel ikke å prate om det. Til tross for at det virker som om Bjørn selv har akseptert at han har dysleksi, tyder mye på at han fortsatt ikke er nok tilpass med situasjonen til å snakke om dette med andre, selv om han opplever at andre forstår hvordan han har det, eller i det minste aksepterer tilstanden. Bjørn referer til seg selv som en ”innestengt person”. Dette kan tyde på at det er ting han er for sjenert eller flau til å snakke om med intervjuer, samtidig som utsagnet også viser at han er selvstendig og har god innsikt i sin egen personlighet. Nora referer til seg selv som en ”sosial person”, og hun er mer komfortabel enn Bjørn når hun snakker om vanskene

sine. Men likevel forteller hun at hun syns det er ubehagelig når noen bemerker feilene hennes, og det ubehagelige later til å ligge i det å bli minnet på dysleksien, og bli minnet om at også andre kan registrere at det er et eller annet ved hennes som gjør at hun ikke er helt som dem.

Nora har fortalt at hun har akseptert dysleksien som en del av hvem hun er, det vil si at det er en del av hennes identitet. Dette tyder på at hun er reflektert og har tatt kontroll over sin egen situasjon, og stort sett også har kontroll på egen mestring, dette i motsetning til elevene i undersøkelsen til Glazzard (2010), som følte at de ikke hadde kontroll over sine egne mestringsopplevelser. For Nora må det i dag spesielle situasjoner til, for eksempel det at andre påpeker vanskene, eller at hun har misforstått en skoleoppgave og resultatet blir lavere enn hun forventet, før hun igjen tenker over sine vansker rundt dysleksien. Samtidig er hun helt klar over at hun fortsatt bruker lengre tid enn andre på lekser og hjemmeoppgaver.

Totalt sett i intervjuet kan det virke som om vanskene har en større effekt på Noras hverdag enn på Bjørns. Dette kan selvsagt komme av det faktum at hun går siste år på videregående, og at hun nå før avgangseksamen og utdeling av vitnemålet møter større krav og forventninger til mestring enn hun har vært borti tidligere. Til sammenligning har Bjørn ikke engang begynt med karakterer ennå.

I dagens samfunn er det mye som gjør at det er fokus på å ikke skulle skille seg ut. Det å være annerledes kan oppleves som vondt, særlig hvis en ikke vet hvorfor en er annerledes (Eriksen & Breivik 2006). Det å få vite at en har dysleksi, gjør at en får en forklaring på sine vansker. Å få vite diagnosen vil kunne gi eleven hjelp til å få integrert vanskene sine i sin identitet.

Det å være annerledes kan også gjøre at mange unge strever med selvoppfattelsen, med identiteten, for hvis jeg ikke er som de andre, hva vil de tenke om meg da? Dette er tanker som mange ungdommer har, og som også viste seg å ha vært tanker som Nora strevde med da hun gikk i 8.klasse.

Bjørn uttrykker at han syns det er flaut å snakke om det med andre, men han syns det går fint å leve med det, så lenge andre ikke snakker om det. Nora er litt eldre og har lært seg å prøve å ikke ta seg nær av det hvis noen prater om vanskene hennes, men hun innrømmer at det kan gjøre vondt innimellom når noen kommenterer hennes feil.

5.2 Motivasjon

Det har vist seg at de fagene deltakerne mine mestrer best, også er de fagene de liker best på skolen, og motsatt; De liker ikke så godt fagene de presterer dårligst i. Singer (2007) uttrykker at motivasjon er en nøkkel til å oppleve suksess i løpet av sin utdanning. Når en som elev opplever å mestre, vil en lære at en har det i seg å klare å løse krevende oppgaver. Skaalvik & Skaalvik (1996) påpeker at elever som får en positiv tilbakemelding på oppgaver de har strevd med, vil ha høyere mestringsforventninger neste gang de møter en lignende oppgave. For elever som får karakterer, er det ofte av stor betydning hvilken tallkarakter de får, så for elever med dysleksi kan det å stadig få lave karakterer virke negativt inn på både selvoppfattelsen og motivasjonen. Eleven med dysleksi vil ha et sterkere behov for et godt sosialt nettverk og gode hjelpemidler for å realisere sitt fulle potensiale og ikke la dårlige karakterer senke motivasjonen.

Bjørn har vist at han er en gutt med stort pågangsmot og en god porsjon selvsikkerhet, han har et godt sosialt miljø hjemme og på skolen, og han trekker frem dette som noe av det som motiverer han mest på skolen, i tillegg til timene i de fagene han trives med (musikk og matematikk). Det virker også som han har blitt motivert av å se fremgang i egne lese- og skriveferdigheter.

Nora er stolt over hvor langt hun har kommet og forteller om hvor bra det går på skolen i dag. Det å se at hun mestrer på nivå med de andre i klassen, er en viktig motivasjonsfaktor for henne. Det å kunne snakke med venner i klassen om lekser og fortelle om det hun har lest og diskutere det med andre, gir henne motivasjon og glede: ”... jeg føler meg ressursfull siden jeg kan da lære bort, så det er min motivasjon”. Dette ser ut til å være Noras indre motivasjon, men hun legger også mye vekt på den ytre motivasjonen i form av det å oppnå gode karakterer. Hun innrømmer selv at hun legger stor vekt på hvilke karakterer hun får, og viser til at hun stiller strenge krav til seg selv. Glazzard (2010) fant at elevene i undersøkelsen hadde en tendens til å forholde seg kun til mestring på basis av ytre stimulanser som kommentarer fra læreren eller karakterer. Det vil si at når de mottok en svak tilbakemelding, ville det bli oppfattet som et nederlag. Nora kan se ut til å være den typen elev Glazzard referer til.

Burden (2005) forteller at elever med dysleksi har en tendens til å ikke tilskrive egne evner æren for en suksess, mens de samme evnene gjerne får skylden for et nederlag. Nora forteller

at hun tar nederlag hardt innover seg og gjerne setter dem i forbindelse med egne manglende evner (det vil si manglende evner til å fungere som om hun ikke hadde dysleksi og vansker som følge av det). Når det går bra for Nora beholder hun en positiv selvoppfattelse, men når det går dårlig, blir den positive selvoppfattelsen midlertidig forkastet og byttet ut med en mer negativ selvoppfattelse, dette understreker Refsahl (2012) er vanlig blant elever som strever med lese- og skriveferdigheter. Selvoppfattelsen hennes er med andre ord fortsatt sårbar på grunn av dysleksien.

Det å oppleve at en mestrer en oppgave en strever med eller ikke trodde en ville kunne klare, kan skape motivasjon og gi eleven mot og krefter til å prøve å takle nye utfordringer (Schunk & Zimmerman 2012). Bjørn forteller lite om mestring på skolen, men forteller likevel at det føles godt nå når lesingen går mye raskere. Nora forteller at hun har opplevd mye mestring de siste årene, og hun merker at hun begynner å få belønning for alt sitt strevet ved at det går bra på skolen og hun får gode karakterer.

Deltakerne i undersøkelsen til Glazzard (2010) understreker at lærerne bør ha mer kunnskap om dysleksi og ikke oppføre seg strengt eller nedlatende mot elever som har fått diagnosen dysleksi, men sørge for at de får et godt støtteapparat rundt seg. Elevene til Glazzard viste seg også å være reflekterte med hensyn til egen situasjon, og noen av deltakerne var helt klare på at de bevisst forstyrret undervisningen ved å bråke i timen, men det var den eneste måten de opplevde å få oppmerksomhet på i en situasjon der læreren visste lite og ingenting om dysleksi og ikke var gav elevene den nødvendige støtten og hjelpemidler. I en slik situasjon dalte også elevenes motivasjon for å følge med i timen.

Riddick (2010) skriver om å bli sett som en person, uten at det bare er ens vansker som er i fokus. Det å bli sett er viktig for å bygge opp motivasjonen hos elever med dysleksi og for å øke deres tro på egen mestring. Alle mennesker har behov for å bli sett av noen, og for å få oppmerksomhet og omsorg fra andre. Men likevel har det blitt påvist at hos elever med en vanske som dysleksi, vil det å bli vist oppmerksomhet og omsorg fra andre på en spesiell måte være essensielt for å skape motivasjon, ikke minst hos elever som har opplevd mange nederlag. For Nora er bare det at folk snakker til henne og spør hvordan hun har det, en viktig en motivasjonsfaktor, og ifølge det hun selv forteller, ekstra viktig når hun skal stå opp om vinteren, og det er mørkt og kaldt ute. Nora bor et stykke unna skolen, men tanken på det sosiale fellesskapet på skolen er selv da en tilstrekkelig motiverende faktor til å få henne til å stå opp og gå på skolen, også midt på vinteren – og dette er den samme eleven som på

ungdomsskolen var borte fra skolen i lange perioder i strekk fordi skolesituasjonen da opplevdes som vanskelig totalt sett at hun helt manglet motivasjon for å møte opp.

5.3 Det sosiale livet

Det sosiale miljøet i klassen er en viktig faktor for å skape motivasjon hos elevene, og spesielt hos elever med lærevansker (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Når en elev føler seg ensom og isolert, er veien mot det punktet der en bare gir opp, kortere enn når en har venner og føler seg ivaretatt i det miljøet en befinner seg i (Glazzard, 2010). Motsatt er det slik som jeg fant hos mine deltakere, og som vi nettopp har sett, at begge hevder at de i stor grad går på skolen hver dag for å treffe vennene sine. Når en føler seg verdsatt, ønsker en nemlig å komme på skolen for å treffe de som setter pris på en.

For både Bjørn og Nora virker det altså som skolen er den plattformen der de treffer sine venner. I intervjuet med Bjørn kunne det virke som det å møte vennene er hans hovedmotivasjon for å møte opp på skolen hver dag, og der treffer han også avtaler med de samme vennene angående fritiden.

Hjemme er det faren som spesielt har støttet ham, forteller Bjørn, men han understreker samtidig at han er en ”innestengt person” som klarer å løse sine egne problemer uten å snakke stort om dem med andre. Nora derimot bruker venner og familie for å komme gjennom krevende perioder på skolen. I tillegg forteller hun at hun ser en klar sammenheng mellom det å trives med det sosiale på skolen, og det å prestere godt faglig: ”...jeg har et mye større sosialt nettverk enn jeg hadde på ungdomsskolen, og det er en viktig del av det å komme på skolen...” På ungdomsskolen var det sosiale livet hennes krevende og hun hadde få venner. I tillegg fikk hun svake karakterer på det tidspunktet. På videregående har hun fått flere venner og har mer enn doblet sitt karakternivå.

Alesi mfl. (2012) trekker frem at selvoppfattelsen er styrt av hva en mestrer, og om en blir akseptert av andre. Skolen er en arena der elevene kan få den sosiale bekreftelsen og oppmuntringen som er nødvendig for å orke å bygge et godt faglig grunnlag for videre utdanning. Samtidig er det også et sted der en kan lett føle seg utenfor og lite motivert når en ikke er som alle andre. Det viser seg at Bjørn og Nora begge har gode sosiale miljøer rundt seg, og begge uttrykker at de føler seg akseptert og inkludert i de sosiale miljøene på skolen. Dette kan være en viktig grunn til at de begge forteller at de har det bra på skolen, og at de

syns det går greit faglig, selv om det fortsatt er noen fag de strever med. Når en har mange venner, ser det ut til at dette er en viktig motivasjonskraft og kilde til glede og inspirasjon i en skolehverdag som uten venner ville vært tung og ensom og temmelig grå.

5.4 Skolen og tiltak

Bjørn og Nora har fått ulike tiltak og hjelpemidler fra skolen og ulik hjelp hjemme. Bjørn har fått lingdys/lingright, lydbøker og spesialundervisning, tiltak som har gjort at han i dag har greie lese- og skriveferdigheter. Dette har ført til at han nå synes det går faglig greit på skolen, og han forteller om at han leser Donald hver kveld for å trene opp leseferdighetene. Etter at han fikk lydbøker, har lesing blitt ”veldig mye lettere”. Bjørn har fortalt at han følte seg ”fortapt” i lesesituasjonene før han fikk lydbøkene. Dette kan ha sammenheng med at han fortsatt strevde med å avkode ordene, og at leseforståelsen hans ble svekket av disse avkodingsproblemene. Dette stemmer overens med modellen ”simple view of reading” (Humble & Snowling, 2009); Bjørn strevde med avkodingen og opplevde at han ikke fikk med seg innholdet fordi han brukte opp energien sin på å finne ut hvilke ord han leste. Han har innsett at han har en lære vanske som fører til at han ikke er som alle andre. Likevel ser dette ikke ut til å påvirke hans akademiske selvoppfattelse.

Nora fikk spesialundervisning på barneskolen der hun gjennomgikk en intensiv opplæring i norsk rettskriving som i stor grad hjalp henne med staveproblemene, men gikk ut over engelsktimene, som hun da mistet. Det kan diskuteres hvor fornuftig det valget var, for i dag strever hun fortsatt med å lære seg engelsk. På den andre siden er det forståelig at de fleste lærere fortsatt anser det som viktigere at norske elever skal kunne skrive godt norsk før de trenger å snakke godt engelsk, og i tillegg hjelper norskkunnskapene godt i de fleste andre skolefagene.

Selv om Nora er åpen om problemet sitt og ikke like flau som hun var da hun var yngre, gjør det fortsatt vondt når andre kommenterer at hun skriver eller leser feil. Også Bjørn forteller at han synes det er ubehagelig å snakke om vanskene sine med andre, dette kan tyde på at begge fortsatt er litt usikre på det sosiale aspektet: om andre vil akseptere dem på tross av deres vansker.

Undersøkelsen til Glazzard (2010) omfattet noen elever som hadde følt seg oversett av læreren og skapte mye uro og bråk i timene fordi de ikke klarte å følge med, men likevel

ønsket å fange lærerens oppmerksomhet og rett og slett bli sett. Nora opplevde også at læreren på barne- og ungdomsskolen ikke tok hensyn til hennes lærevansker. Men i Noras tilfelle forstyrret hun ikke undervisningen når det var vanskelig å følge med. For henne gikk det i motsatt retning: Hun utviklet skolevegring og ble dermed ikke mer synlig, men helt usynlig.

Begge deltakerne fra min undersøkelse har uttrykt at det har mye å si for dem hvordan læreren behandler dem. Både i undersøkelsen til Nielsen (2011) og den til Glazzard (2010) kom det også frem at dette aspektet var viktig. Det at læreren ser hele eleven og ikke bare de vanskene det skal tas hensyn til, kan bidra til å gjøre den eleven som i utgangspunktet er umotivert, motivert.

Både Nora og Bjørn har altså fått støtte og oppmuntring både hjemme og på skolen. De har begge følt seg sett og ivaretatt av nærmiljøet. Dette har ført til at de i dag har en høy selvoppfattelse, god tiltro til egne evner og realistiske og oppnåelige mestringsforventninger. Dette viser at måten menneskene i elevenes nærmiljø (skolen og hjemmet) behandler eleven med dysleksi på, har svært mye å si for hvordan han/hun vil komme til å oppfatte seg selv. De engelske elevene i undersøkelsen til Glazzard (2010) slet med lav selvoppfattelse, hadde ikke fått noen diagnose i retning dysleksi, eller i alle fall ikke tidlig nok. Og i den grad diagnosen dysleksi ble stilt, ble den ikke fulgt opp av den støtten som kunne ført til en høyere selvoppfattelse på basis av et større håp om fremtidig mestring.

Samtidig var noen av lærerne hos Glazzard (2010) og flere av lærerne fra undersøkelsen til Nielsen (2011) helt uvitende om tiltak for elever med dysleksi. Den mulige hjelpen og støtten med for eksempel tilrettelagt undervisning eller spesialundervisning, ble dermed ikke gjennomført. Heller ikke disponerte skolen noen form for hjelpemidler som lydbøker, PCer eller spesiallagde programmer for dyslektikere. I en slik situasjon var det umulig å ha en selvbevissthet om egne lærevansker som likevel kunne integreres i en positiv selvoppfattelse.

Mine deltakere viste seg å ha en høy selvoppfattelse, og har ikke har utviklet lært hjelpløshet, men tvert om en tro på egne evner og egen evne til å mestre - sannsynligvis på grunn av støtten og hjelpen de begge to fikk fra en tidlig alder. De har også fått mye nødvendig stimuleringen fra læreren på et tidlig tidspunkt, og dermed har de ikke hatt behov for å forstyrre undervisningen for å få lærerens oppmerksomhet. Dette stemmer med resultatene fra undersøkelsen til Nielsen (2011), der det ble påvist at positiv oppmerksomhet og forståelse fra

lærerens side har svært mye å si for læringsprosessen til elever med dysleksi, og for deres akademiske selvoppfattelse.

Burden (2005) trekker frem at det som regel er de første årene på skolen som er vanskeligst for elever med dysleksi, og undersøkelsen til Singer (2007) viste at foreldrene er de viktigste støttespillerne for elever med dysleksi i denne perioden. Det viste seg der at de elevene som hadde støtte hjemmefra, opplevde en grad av emosjonell støtte som styrket den lave akademiske selvoppfattelsen deres.

Etter hvert som disse elevene blir eldre, vil mange av vanskene deres begynne å avta. Det har vist seg gjennom de undersøkelsene og tiltakene som er presentert i denne oppgaven, at det å få diagnosen tidlig, er svært viktig, fordi det hjelper elevene med å forstå hvorfor de strever med lesing og skriving. Det later til at første skritt i prosessen med å overvinne de vanskene som følger med dysleksien, er å få vite at en faktisk har dysleksi, og så få de riktige hjelpemidlene, i tillegg til støtte fra nærmiljøet.

Oppsummering

Det har blitt introdusert noen resultater fra utenlandske undersøkelser. Hos disse elevene har det i mange tilfeller både vært manglende eller altfor sen diagnostisering og meget dårlig oppfølging fra både foreldrene og lærerne, som i noen tilfeller var helt uvitende om dysleksi og de tilhørende vansker og behandlingsmuligheter, og som bidro til å øke problemene ved å legge skylden for vanskene på elevene selv. Skolene hadde heller ikke noe hjelpeapparat til disposisjon blant annet manglet økonomiske midler.

Hos mine deltakere har det vist seg at lærerne og foreldrene har vært flinke til å samarbeide og gi barnet hjelp på veien mot å overkomme dysleksien. Det å ha et godt støtteapparat rundt seg, er ekstra nyttig og kanskje til og med avgjørende for elever med dysleksi. Nielsen (2011) har vist hvor viktig det er at lærerne er bevisste på disse elevenes vansker. Bjørn forteller at han faktisk ikke kunne lese i det hele tatt før han fikk vite at han hadde dysleksi, og så begynte å få god hjelp fra hjem og skole til å mestre vanskene, som nå er mye mindre merkbare. Nora sliter også mye mindre med dysleksien nå som hun har blitt eldre, og etter at også hun har fått god tilrettelegging på skolen og god hjelp fra foreldrene.

Et godt støtteapparat på skolen og hjemme kan gjøre at eleven unngår å utvikle sekundære vansker, som for eksempel sosiale og emosjonelle vansker, lav selvoppfattelse eller lært

hjelpeløshet (Burden, 2005, Riddick, 2010 & Refsahl, 2012). I tillegg til det kommer elevens egen vilje til å jobbe ekstra, inn som en viktig og avgjørende faktor for at eleven skal klare å oppøve sine lese- og skrivevansker (Snowling 2000).

Min egen undersøkelse er ikke generaliserbar, men funnene ser likevel ut til å ha noen holdepunkter i empirien, for eksempel Riddick (2010) og Refsahl (2012), og de stemmer også med resultater fra undersøkelsen til Glazzard (2010), som tar for seg hvordan de elevene har det på skolen som ikke har fått den riktige tilrettelegging av undervisningen. Ytterst få av elevene hos Glazzard (2010) hadde en høy selvoppfattelse, mens mine to deltakere begge har en meget høy selvoppfattelse i dag. Selv om disse forholdene ikke kan sies å være kausale, kan dette gi en pekepinn om at det trengs mer konkret forskning på forskjellen mellom dyslektiske elever som får god tilrettelegging av skoleundervisningen og dyslektiske elever som ikke får god tilrettelegging, eller muligens ingen tilrettelegging i det hele tatt.

Konklusjon

Problemstillingen som har blitt belyst i denne oppgaven har vært: ”Hvordan opplever elever med dysleksi at deres vansker virker inn på skolehverdagen og deres selvoppfattelse?”

Oppgaven har tatt for seg forholdet mellom dysleksi og selvoppfattelse hos to norske elever. Hovedvekten har vært på begrepet selvoppfattelse og særlig akademisk selvoppfattelse. Begrepsavklaringen og drøftelsen fra teorigjennomgangen i kapittel 2 har dannet grunnlaget for de andre kapitlene, med selvoppfattelse i hovedfokus og identitet og motivasjon som tilleggs begreper. Selvoppfattelsens to hoveddeler har vært definert som innsikt i egen identitet på den ene siden, og oversikt over og tiltro til grad av egen mestring på den andre siden. Kort oppsummert er selvoppfattelsen et svar på de to spørsmålene ”Hvem er jeg?” og ”Hva kan jeg klare?” Hvilken type selvoppfattelse avhenger av svarene på disse to spørsmålene.

Med utgangspunkt i problemstillingen har det blitt presentert to norske kasusstudier der deltakerne har belyst sin egen situasjon i forhold til det å leve med dysleksi. Siden det dreide seg om cases, var det mulighet for å gå i dybden med intervjuene. Funnene, som det er blitt redegjort for i kapittel 4 og 5, er ikke generaliserbare, men er likevel interessante og gir et inntrykk som stemmer godt overens med annen forskning på området dysleksi og selvoppfattelse.

Et av hovedfunnene fra min egen undersøkelse med to norsk elever gir innblikk i viktigheten med å få vite diagnosen tidlig. Begge fikk diagnosen dysleksi i 4. klasse, og fikk deretter en høy grad av tilrettelagt undervisning med adekvate hjelpemidler. Elevene er i dag sosialt veltilpassede og gir inntrykk av å være motiverte elever som har fått oppleve mye mestring. Begge forteller selv om stor fremgang i egne lese- og skriveferdigheter de siste årene, selv om de begge fortsatt har fag de strever med relatert til de opprinnelige lese- og skrivevanskene på grunn av dysleksien.

Deltakernes selvoppfattelse viser seg å være høy, særlig den generelle. Den akademiske er selvoppfattelsen også høy hos begge, men midlertidig sårbar når det inntreffer akademiske nederlag. Totalt sett virker det som om skolehverdagen deres i dag liten grad påvirkes av at de har dysleksi. Deres gode sosiale liv både på skolen og utenfor skolen kan være en annen

viktig grunn til at Bjørn og Nora har det bra i dag, noe som i begge deltakeres tilfelle viser betydningen av sosial aksept.

Begge understreker at de følte det som en lettelse å få diagnosen dysleksi og har integrert dysleksien som en del av sin identitet, som er selvoppfattelsens første hoveddel. Først da blir det mulig å forholde seg på et realistisk plan til problemene rundt hva en kan mestre, som er selvoppfattelsens andre hoveddel. Med tilrettelagt undervisning og adekvate hjelpemidler viser det seg at mestringsnivået kan bli så høyt at verken den generelle eller den akademiske selvoppfattelsen blir negativt påvirket (Refsahl, 2012, Riddick, 2010 & Hulme & Snowling, 2009). For deltakerne i min undersøkelse viser det seg at tilrettlegging og riktige hjelpemidler har gjort at de har klart seg godt på skolen og at de har klart å akseptere dysleksien som en del av sin identitet og det kan se ut til at hjelpen de har fått er noe av årsaken til at de begge to viser en høy selvoppfattelse i dag.

Dette blir interessant når det holdes opp mot de utenlandske undersøkelsene, som tyder på at elever med dysleksi som har fått lite tilrettelegging i skolesituasjonen, har en lav akademisk selvoppfattelse. Enda lavere er selvoppfattelsen hvis diagnosen dysleksi i tillegg mangler, eller muligens finnes, men ikke blir anerkjent i skolemiljøet, verken av lærere eller medelever. De utenlandske undersøkelsene viste at mange av elevene hadde fått diagnosen sent og fortsatt slet med å godta vanskene sine. Selv om det ikke eksiterer noen kausal sammenheng her, kan funnene likevel være en indikasjon, på hva som kan gjøres for å tilrettelegge og dermed hjelpe elever med dysleksi i skolehverdagen.

Denne undersøkelsen/oppgaven gir bare et innblikk i situasjonen til to norske elever, det er et behov for videre forskning om forholdet mellom selvoppfattelse og dysleksi, med utgangspunkt i større populasjoner, og der både kvalitativ og kvantitativ metode bør benyttes.

Litteraturliste

- Alesi, M. Rappo, G., & Pepi, A. (2012). "Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities". *Psychological Reports: Disability & Trauma 111*, 952-962.
- Asbjørnsen, A. (2002). Dysleksi. I B. Gjørsum. & B. Ellertsen, (red.). *Hjerne og atferd*. (s.476-514). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Bjørnsrud H. & Nilsen S. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon i Bjørnsrud H. & Nilsen S. (red.). *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling* (s.26-54), Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia & self-concept: Seeking a dyslexic identity*. Akademisk avhandling, Universitet i Exeter, London & Philadelphia: WHURR.
- Burden, R. (2008). "Is dyslexia necessarily associated with negative feeling and self-worth? A review and implications for future research". *School of Education and lifelong Learning, 14*, 188-196.
- Bråten, I. (red.). (2007). *Leseforståelse - Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corvington, M.V. (1984). "The self-worth theory of achievement motivation: Findings and Implications". *The Elementary School Journal, 85*, 5-20.
- Duesund, L. (2001) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

- Eriksen, T. H., & Breivik, J. K. (red). (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glazzard, J. (2010). "The impact of dyslexia on pupils' self-esteem". *British Journal of Learning Support*. 25, 63-69
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer i Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s.43-71). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Henry, J. (2002/8). "Alarm at talk of a dyslexia miracle", publisert i *TES Newspaper, UK*.
Hentet: 03.03.2014
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. UK: Wiley-Blackwell.
- Kvernebekk T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver, i T. Lund, (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*, (s.19-78). Oslo: Unipubforlag.
- Kleven, T. A. (2002) Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund, (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*, (s.141-184). Oslo: Unipubforlag.
- Larsen, A. K. (2006) Barnet i samfunnet i Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 2- med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (s.15-47). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lund, T. (2002) Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund, (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*, (s.141-184). Oslo: Unipubforlag.
- Nielsen, C. (2011) "The most important things: Students with reading and writing difficulties talk about their experience of teachers' treatment and guidance". *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55, 551-565.
- Nilsen S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom

- felleskap og mangfold, *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*, (s.115-140). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Opplæringslova (2010). §1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. M.v. av 1.august 2010. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Opplæringslova (2010). § 5.1 *Rett til spesialundervisning*. M.v av 1.august 2010. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Singer, E. (2007). "Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia" *InterScience 14*, 314- 333.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim: Tano AS.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Kultur for læring departement (2003-2004). *En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. St.meld. nr. 30, (s.3-4). Utgitt av Det konglige utdannings- og forskingsdepartement.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig- Leseopplæring på grunnleggende nivåer for ungdom og voksne*. Oslo: Cappelen damm akademiske forlag.
- Riddick, B. (2010). *Living wtih dyslexia*. London & New York: Routledge.
- Roe, A. (2013). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A. L. (2009). "Lese- og skrivevansker", i Rygvold, A.L & Ogden, T. (red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*, New York: Guilford.

Ward, H. (2011) "Sense of rhythm could hold key to overcoming dyslexia". TES Magasin, UK. Hentet: 15.03.2014

Wormnes B. & Manger T. (2005). *Motivasjon og mestring- veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1 Utlysing av deltakere

Hei

Jeg er student på universitet i Oslo, jeg skriver en viktig oppgave der jeg ser på mennesker med dysleksi og hvordan de ser på seg selv. Jeg har dysleksi selv og skriver denne oppgaven fordi jeg synes det er viktig å få frem følelsene rundt det å ha dysleksi, noe som ofte ikke kommer frem i bøker. Dette vil være et intervju som vil ta rundt 1 time, det ville betydd veldig mye for meg hvis du kunne tenke seg å hjelpe meg og er mellom 12-20 år, i så fall er det fint om du gir svar innen søndag 26.januar!!! Som takk for hjelpen vil du få et gavekort på 200 kr. Med vennlig hilsen Victoria Marie Lund. Ring/ SMS: 91571606 eller send mail: victoriamarielund@gmail.com

Vedlegg 2 Intervjuguide

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan følte du deg da du fikk vite dette?
2. Kan du fortelle litt om hvordan du opplever det er å leve med dysleksi?
3. Hvordan går det for deg på skolen?
 - Sosialt og faglig
4. Er det noe du strever med på skolen?
 - Kan du gi noen eksempler?
5. Ser du på dysleksien som en del av hvem du er, eller er det noe du prøver å skjule?
 - Hvorfor?
6. Er det noe spesielt som motiverer deg til å gjøre lekser eller oppgaver på skolen?
7. Er det noe/ noen på skolen som gjør at du liker å komme?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
8. Opplever du at lærerne, foreldrene og dine medelever forstår vanskene dine?
 - Kan du gi noen eksempler?

Avsluttende spørsmål:

9. Har skolehverdagen blitt lettere etter hvert som du har blitt eldre?
 - Kan du forklare hvorfor?
10. Hvordan ser du på fremtiden? Har du noen spesielle planer?